

Szkoła dostępna dla wszystkich

Zasoby kompetencyjne nauczycieli w edukacji włączającej

Raport z badań w fazie PRETESTU

Opracowanie: Magdalena Boczkowska, Beata Papuda-Dolińska

Analizy statystyczne: Paweł Grygiel, Maciej Karwowski

Weryfikacja merytoryczna: Grzegorz Szumski

Zespół badawczy: Anna Błaszczak, Magdalena Boczkowska, Paweł Grygiel, Maciej Karwowski,
Tomasz Knopik, Beata Papuda-Dolińska, Grzegorz Szumski, Katarzyna Wiejak

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



Ministerstwo
Edukacji Narodowej

unicef

dla każdego dziecka

Redakcja językowa i korekta: **Anna Adamczyk**

Skład komputerowy: **C&C Sp. z o.o., www.ccpj.com.pl**

Copyright © **Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024**

Wydawca: **Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa, tel. (22) 24 17 100, www.ibe.edu.pl**

Niniejsza publikacja została zrealizowana przy współpracy Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Materiały, treści i poglądy zawarte w niniejszej publikacji są prezentowane jako własne przez ekspertów zaangażowanych do realizacji projektu i niekoniecznie odzwierciedlają poglądy UNICEF lub darczyńcy.

Egzemplarz bezpłatny



Warszawa 2024 r.

Informacja o projekcie

Celem projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym dzieciom i uczniom będącym uchodźcami z Ukrainy, a także integrowania zróżnicowanego środowiska w klasie/szkole. W projekcie opracowano szereg narzędzi pomocnych w prowadzeniu zajęć wychowawczo-specjalistycznych, w tym integracyjnych, zapewniających poczucie wspólnoty wśród dzieci i uczniów, oraz zadbano o budowanie przyjaznego klimatu w klasie/szkole w ramach ochrony zdrowia psychicznego dzieci i uczniów.

Spis treści

5 _____ **Wprowadzenie**

10 _____ **1. Komponent badawczy w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”**

12 _____ **2. Przedmiot badań**

14 _____ **3. Zastosowane narzędzia**

15 _____ **4. Charakterystyka próby**

15 _____ Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) –
917 badanych.

15 _____ Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (niespecjaliści, grupa
projektowa) – 660 badanych.

16 _____ Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna) –
148 badanych.

17 _____ Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (niespecjaliści, grupa
kontrolna) – 389 badanych.

17 _____ **5. Procedura statystyczna**

19 _____ **6. Wyniki**

20 _____ 6.1. Identyfikacja nauczycieli i nauczycielek z wykonywanym
zawodem

22 _____ Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus
grupa kontrolna – analiza szczegółowa

22 _____ 6.2. Przekonania nauczycieli i nauczycielek na temat
możliwości wdrażania rozwiązań w zakresie edukacji
włączającej

26 _____ Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus
grupa kontrolna – analiza szczegółowa

27 _____ Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus
grupa kontrolna – analiza szczegółowa

27 _____ Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus
nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa) – analiza
szczegółowa

28	6.3. Wiedza nauczycieli i nauczycielek na temat edukacji włączającej
31	6.4. Zasoby nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji włączającej
34	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna
36	Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa
37	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)
37	6.5. Poczucie skuteczności nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej
41	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna
42	Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa
42	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)
43	6.6. Kreatywność nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej
47	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna
48	Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna
50	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)
51	Wnioski i rekomendacje
51	Opis zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów na początku realizacji projektu
55	Ograniczenia badania
56	Bibliografia
58	Załączniki

Wprowadzenie

W Polsce u coraz większej liczby dzieci i uczniów/uczennic rozpoznawane są potrzeby w zakresie zapewnienia dodatkowego wsparcia w procesie kształcenia lub specjalnej organizacji nauki i metod pracy. W wyniku agresji Rosji na Ukrainę w lutym 2022 r. do polskich szkół trafiło prawie 200 tys. dzieci ukraińskich, w tym uchodźców i uchodźczyń, często z objawami przeżytej traumy i trudnościami adaptacyjnymi. Według danych Systemu Informacji Oświatowej w polskim systemie oświaty pozostaje obecnie 277,3 tys. dzieci i nastolatków/nastolatek z Ukrainy. Polskie klasy stały się wielokulturowe oraz pogłębiło się zróżnicowanie grup uczniowskich pod względem języka, kultury i funkcjonowania społeczno-edukacyjnego. Nauczyciele i nauczycielki w swojej pracy muszą brać pod uwagę rosnące zróżnicowanie grup dzieci i uczniów/uczennic w ogólnodostępnych przedszkolach i szkołach, m.in. stosując odpowiednią dydaktykę, zapewniając bezpieczeństwo, dbając o harmonijny rozwój wszystkich dzieci i uczniów/uczennic. W odpowiedzi na te wyzwania UNICEF w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz Instytutem Badań Edukacyjnych zainicjował projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich” (*Accessible School for All, ASA*), którego celem jest wzmocnienie kompetencji nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w zakresie udzielania adekwatnego wsparcia dzieciom i uczniom/uczennicom z uwzględnieniem ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Efektem końcowym działań jest podniesienie jakości edukacji dla wszystkich, ponieważ z dobrze zaprojektowanych oddziaływań diagnostycznych, metodycznych i terapeutycznych skorzystają finalnie zarówno uczniowie/uczennice, jak i rodzice.

W projekcie wykreowano rolę Doradcy ds. Dostępności Uczenia się (DDU), która łączy w sobie zadania przypisywane nauczycielom specjalistom i nauczycielkom specjalistkom jako całej kategorii nauczycieli odpowiedzialnych za tworzenie

dostępnego środowiska uczenia się. W przepisach określono zadania nauczycieli specjalistów zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach, które związane są m.in z: prowadzeniem badań i działań diagnostycznych; udzielaniem uczniom/uczennicom lub wychowankom, rodzicom i nauczycielom/nauczycielkom pomocy psychologiczno-pedagogicznej; dokonywaniem wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży objętych kształceniem; prowadzeniem działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów, w tym działań mających na celu przeciwdziałanie pojawianiu się zachowań ryzykownych itp. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2020, poz. 1280, z późn. zm.). Nauczyciele specjaliści powinni być również zaangażowani w udzielanie wsparcia nauczycielom i nauczycielkom przedmiotów oraz kadrze niepedagogicznej szkoły, promując swoimi postawami idee włączania oraz konkretne działania budujące włączający klimat szkoły. Dzielenie się wiedzą i umiejętnościami w gronie pedagogicznym ma istotne znaczenie dla rozwoju postaw, przekonań i metodyki pracy nauczycieli i nauczycielek przedmiotów (Thurlings i den Brok, 2018). W projekcie testowany jest model pracy nauczycieli specjalistów polegający na przeniesieniu ciężaru zadań związanych z zapewnieniem dostępnej edukacji dla wszystkich uczniów i uczennic w modelu indywidualnym, niejako pozaklasowym, na cały system szkolny – jest to podejście rozpoznawane w innych krajach jako *whole school approach* (Carvalho i in., 2024; Webb i Michalopoulou, 2021). W podejściu tym praktyki włączające wdrażane są w bieżącej pracy lekcyjnej przez nauczycieli i nauczycielki przedmiotów, ale dobór tych praktyk oraz nadzór nad ich realizacją odbywa się pod okiem nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek.

Konieczność łączenia tradycyjnych zadań specjalistów i specjalistek szkolnych (jak np. ocena, interwencje indywidualne) z nowymi zadaniami (np. konsultacje, współpraca interdyscyplinarna i udział w zespołach, przywództwo, rzecznictwo)

wynika z pogłębiającej się różnorodności społeczności uczniowskich oraz z dużej skuteczności działań proaktywnych (np. uniwersalnego projektowania w edukacji; zob. King-Sears i in., 2023). W realizowanym projekcie zasoby nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w zakresie kompetencji i właściwości sprzyjających realizowaniu praktyk włączających stanowiły przedmiot badań podłużnych (pretest–posttest). Innymi słowy, pomiar wybranych konstruktów opisujących podejście nauczycieli i nauczycielek do idei włączania oraz ich zasoby kompetencyjne odbywał się na początku i na końcu realizacji projektu.

W projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” zaplanowano proces doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek według koncepcji „uczenia się w działaniu” na podstawie cyklu opartego na teorii D. Kolba, w której efektywne uczenie się stanowi proces, który obejmuje: doświadczenie, refleksję, generalizowanie i zastosowanie. Według tej koncepcji skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależą m.in. od tego, czy w procesie tym uczestnicy i uczestniczki mają możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia, mają wpływ na przebieg szkolenia lub warsztatu, w którym uczestniczą oraz interpretują cele szkolenia jako własne. Tak właśnie się dzieje w szkoleniach projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”, gdzie uczestnicy i uczestniczki przechodzą przez 3 etapy procesu szkoleniowego. W etapie pierwszym udostępniono nauczycielom specjalistom i nauczycielkom specjalistkom materiały do samokształcenia opracowane w fazie wstępnej projektu. W ramach 5 programów wyodrębniono następujące tematy:

- ◆ wdrożenie do praktyki szkolnej metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną;
- ◆ system wsparcia edukacyjno-specjalistycznego uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów i uczennic podczas zajęć lekcyjnych;
- ◆ ochrona zdrowia psychicznego, zapobieganie zaburzeniom psychicznym

dzieci i młodzieży oraz oddziaływanie edukacyjno-specjalistyczne skierowane do uczniów i uczennic;

- ♦ prowadzenie działań integracyjnych uczniów i uczennic oraz ich rodzin z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców i uchodźczyń z Ukrainy;
- ♦ budowanie pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola.

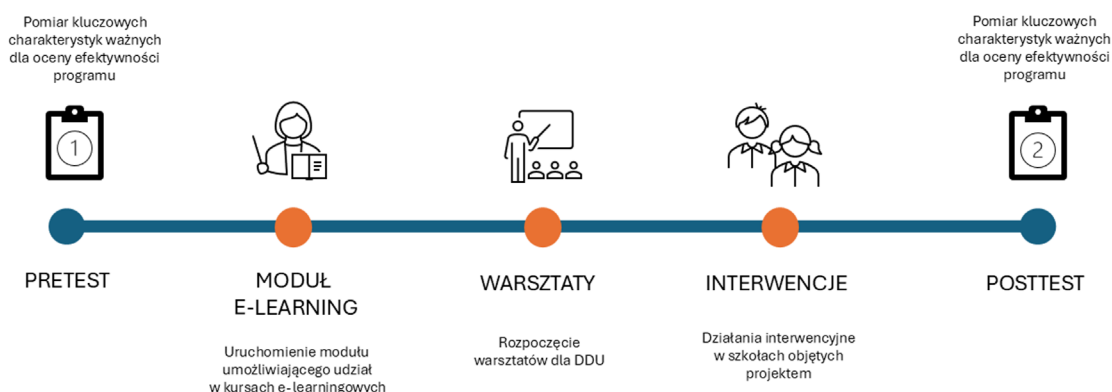
W każdym programie materiały koncentrują się wokół określonych strategii realizacji działań diagnostycznych, metodycznych lub terapeutycznych (tzw. interwencji), które zostały przygotowane zgodnie z ujednoczonym standardem studium interwencji. Uczestnicy i uczestniczki sukcesywnie zapoznawali się z treścią poszczególnych modułów, a zdobyta w ten sposób wiedza stanowiła punkt wyjścia do kontynuowania szkolenia. W etapie drugim procesu szkoleniowego – w formule synchronicznych spotkań z ekspertami i ekspertkami – nauczyciele i nauczycielki specjaliści mieli możliwość przedyskutowania kluczowych zagadnień związanych z realizacją poszczególnych interwencji oraz pogłębienia wiedzy zdobytej podczas samokształcenia. W etapie trzecim nauczyciele i nauczycielki specjaliści wybierają interwencje, które wdrażają w praktykę zawodową, opcjonalnie korzystając ze wsparcia wyspecjalizowanych superwizorów i superwizerek. Działanie nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w ramach „interwencji” może przyjmować formy:

- ♦ działań reaktywnych (np. w sytuacji kryzysu / sytuacji trudnej), realizowanych m.in. poprzez zorganizowanie spotkania zespołu w celu zastosowania oceny funkcjonowania ucznia i/lub uczennicy, którzy przejawiają trudności w zachowaniu zaobserwowane na lekcjach przez nauczycieli i nauczycielki przedmiotów;
- ♦ działań proaktywnych (zapobiegających kryzysowi), polegających na budowaniu strategii, zasobów oraz kultury włączania w organizację szkoły/przedszkola, a także realizowanych dzięki szkoleniu nauczycieli

i nauczycielek przedmiotów z zakresu oceniania w klasie zróżnicowanej, sprzyjającego nauczaniu i uczeniu się.

Wdrożenie praktyczne strategii wymaga każdorazowo adaptacji procedury do indywidualnego kontekstu szkoły/przedszkola: specyfiki problemu ucznia i uczennicy / rodzica / nauczyciela i nauczycielki, stylu pracy nauczycieli i nauczycielek, indywidualnej charakterystyki klasy/szkoły. Strategia sprawdzona w praktyce jest opisywana w raporcie, w którym znajduje się miejsce na osobiste refleksje, propozycje zmian oraz nazwanie ryzyk zagrażających osiągnięciu celów.

Rysunek 1. Schemat badań nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”



Do projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” zaaplikowało 721 dyrektorów i dyrektorek placówek oraz 1855 nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek. Finalnie w działaniach w nim prowadzonych bierze udział 1369 nauczycieli i nauczycielek z 531 placówek (szkół, przedszkoli), które wybrano na podstawie dwóch kryteriów: terytorialnego (reprezentatywność dla Polski) oraz praktycznego (w pierwszej kolejności zaakceptowano placówki, które zadeklarowały większą liczbę dzieci i uczniów/uczennic z doświadczeniem migracji oraz posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego).

1. Komponent badawczy w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

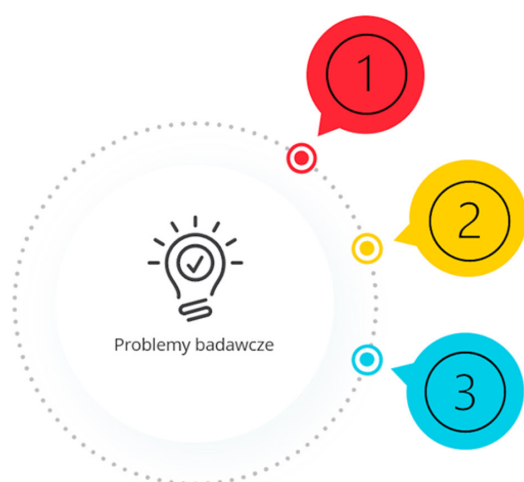
Komponent badawczy w projekcie odgrywa kluczową rolę w ocenie efektywności i jakości wdrażanych rozwiązań. Jego głównym celem jest zgromadzenie rzetelnych danych na temat m.in. zasobów nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek uczestniczących w projekcie oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów pracujących w szkołach uczestniczących w projekcie w zakresie edukacji włączającej. Dzięki tej analizie możliwe jest precyzyjne zidentyfikowanie mocnych stron oraz obszarów wymagających wsparcia w pracy pedagogów i pedagożek polegającej na zapewnianiu dostępnej edukacji dla wszystkich uczniów i uczennic. Pośrednio, uwzględniając pozostałe moderatory i po zamknięciu całości procesu badawczego (po zakończeniu fazy posttestu), na podstawie wyników tych badań można będzie wnioskować o skuteczności wdrożonych działań szkoleniowych oraz innych form wsparcia w projekcie oferowanych nauczycielom specjalistom i nauczycielkom specjalistkom.

Celem niniejszego raportu jest opis zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów szkół uczestniczących w projekcie na początku jego realizacji, a więc na podstawie wyników badania w fazie pretestu. Dodatkowo, oprócz schematu podłużnego, zastosowano badania poprzeczne, dokonując porównań między grupami nauczycieli i nauczycielek szkół i przedszkoli uczestniczących w projekcie oraz nauczycieli i nauczycielek szkół niebiorących w nim udziału. Włączenie do modelu badawczego grup kontrolnych pozwoli zobiektywizować interpretację zidentyfikowanych, potencjalnych zmian, których przyrost może być uzasadniany oddziaływaniami projektowymi, ale również stanem zasobów wyjściowych w grupie specjalistów i specjalistek – uczestników i uczestniczek projektu.

W badaniach analizowano wyniki zebrane w czterech grupach nauczycieli:

- ♦ **nauczyciele i nauczycielki specjaliści** uczestniczący w projekcie (DDU);
- ♦ **nauczyciele i nauczycielki przedmiotów** ze szkół uczestniczących w projekcie;
- ♦ **nauczyciele i nauczycielki specjaliści** ze szkół nieuczestniczących w projekcie;
- ♦ **nauczyciele i nauczycielki przedmiotów** ze szkół nieuczestniczących w projekcie.

Problemy badawcze:



PROBLEM 1

Jakie są zasoby kompetencyjne nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w projekcie w zakresie praktyk włączających?

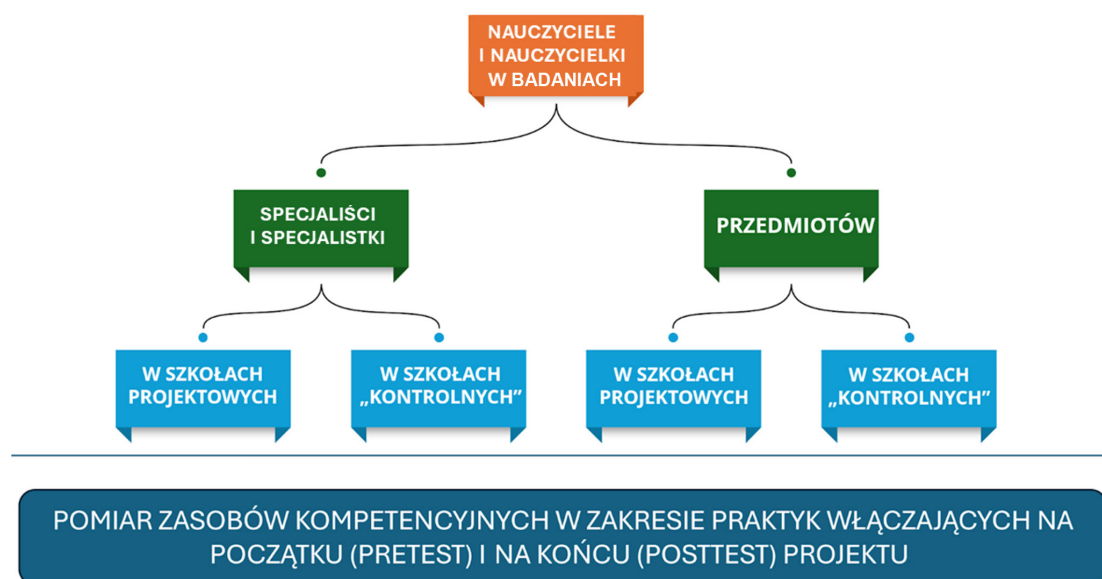
PROBLEM 2

Czy istnieją różnice w zakresie zasobów kompetencyjnych pomiędzy nauczycielami specjalistami i nauczycielkami specjalistkami (DDU) oraz nauczycielami i nauczycielkami specjalistkami z grupy kontrolnej, a jeśli tak, to jaki mają charakter?

PROBLEM 3

Czy istnieją różnice w zakresie zasobów kompetencyjnych pomiędzy nauczycielami specjalistami i nauczycielkami specjalistkami (DDU) oraz nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów ze szkół projektowych, a jeśli tak, to jaki mają charakter?

Rysunek 2. Schemat badań



Etap badania zrealizowany przed rozpoczęciem szkoleń (pretest) dostarcza informacji o początkowym poziomie zasobów nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji włączającej, co stanowi punkt odniesienia do późniejszych ocen. Pomiar po zakończeniu szkoleń (posttest) umożliwia zidentyfikowanie zmian, które zaszły pod ich wpływem, takich jak rozwój kompetencji związanych z diagnozowaniem problemów edukacyjnych i emocjonalno-społecznych uczniów i uczennic czy też umiejętność doboru oddziaływań edukacyjno-specjalistycznych. Włączenie do badań grupy kontrolnej, która nie uczestniczyła w programie, pozwala na ocenę efektów szkoleń w kontekście ich faktycznego wpływu na grupę projektową. Dzięki porównaniu obu grup można stwierdzić, czy zaobserwowane zmiany wynikają z udziału w projekcie, czy też są wynikiem innych, niezależnych od programu czynników. Grupa kontrolna stanowi więc punkt odniesienia, pozwalający określić, na ile wyniki grupy projektowej można przypisać bezpośrednio udziałowi w szkoleniach.

2. Przedmiot badań

Szkoleniowe oddziaływania projektu w pierwszej fazie jego wdrażania obejmują nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki. Ich celem jest wywołanie zmiany w wiedzy, umiejętnościach i postawach nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek względem edukacji włączającej. Pożądany jest wzrost tych cech po realizacji wszystkich etapów procesu szkoleń. Konstrukcja szkoleń, zakładająca następnie oddziaływania doradczo-konsultacyjne nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek skierowane wobec nauczycieli i nauczycielek przedmiotów, umożliwia rozciągnięcie efektu projektu również na pozostałych nauczycieli i nauczycielki w szkołach uczestniczących w programie. Także wśród tej grupy spodziewana jest pozytywna zmiana w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw względem edukacji włączającej. W ostatniej fazie wpływ projektu sięga rodziców oraz uczniów

i uczennic, którzy otrzymują wysokiej jakości wsparcie, adekwatne do swoich potrzeb. Te efekty będą weryfikowane w oddzielnym module badawczym.

Fazowość wpływu oddziaływań projektowych determinuje przedmiot badań na etapie poszczególnych pomiarów zaplanowanych w schemacie pretest–posttest. Na etapie pomiaru pretestowego przedmiotem badań były zasoby kompetencyjne w zakresie praktyk włączających, obejmujące wiedzę, umiejętności i postawy (oraz ich szczegółowe komponenty) wśród nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów. Wybrane do badań zmienne reprezentujące zasoby kompetencyjne to:

- ◆ identyfikacja nauczycieli i nauczycielek z rolą zawodową;
- ◆ ocena aplikacyjności założeń edukacji włączającej w perspektywie systemowej, szkolnej i indywidualnej nauczycieli i nauczycielek;
- ◆ wiedza na temat: metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną, metod wsparcia edukacyjno-specjalistycznego, procedur reagowania na problemy natury psychologicznej, działań integracyjnych uczniów/uczennic i ich rodzin z doświadczeniem migracji, sposobów kreowania pozytywnego klimatu szkoły/przedszkola;
- ◆ postawy, wiedza, umiejętności i poczucie sprawczości w zakresie praktyk włączających;
- ◆ poczucie własnej skuteczności nauczycieli i nauczycielek w zakresie stosowania założeń edukacji włączającej;
- ◆ poziom kreatywności nauczycieli i nauczycielek w zakresie generowania rozwiązań sprzyjających włączeniu uczniów („kreatywność nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej”).

Dobór zmiennych, czyli wybranych zasobów kompetencyjnych podlegających pomiarowi, wynikał przede wszystkim z ich wagi oraz – w mniejszej

mierze – potencjalnej podatności na zmianę w wyniku procesu doskonalenia zawodowego zaprojektowanego w postaci szkoleń w projekcie. Oczekiwano, że szkolenia powinny nie tylko wywołać pozytywną zmianę w zakresie wiedzy uczestników i uczestniczek, ale także poszerzyć i pogłębić ich umiejętności praktyczne oraz wzmocnić proinkluzyjne nastawienie do różnorodności potrzeb uczniów/uczennic i zróżnicowania sytuacji dydaktycznych, wychowawczych czy pomocowych w kontekście edukacji włączającej.

3. Zastosowane narzędzia

Badanie było prowadzone online za pomocą platformy veles.web w okresie od listopada 2023 r. do lutego 2024 r. W badaniu pretestowym wykorzystano 5 kwestionariuszy:

- ◆ *Kwestionariusz Identyfikacji z Rolą Zawodową (KIRZ);*
- ◆ *Kwestionariusz Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji (DU-SzA);*
- ◆ *Kwestionariusz Praktyk Włączających (KPW);*
- ◆ *Kwestionariusz Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej (TEIP);*
- ◆ *test Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej (KNEW).*

Wykorzystane narzędzia miały na celu ocenę różnych aspektów praktyk włączania, kreatywności, dostępności uczenia się oraz poczucia samoskuteczności nauczycieli i nauczycielek. Dodatkowo nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy projektowej oraz kontrolnej wypełniali test wiedzy na temat zagadnień związanych z edukacją włączającą.

4. Charakterystyka próby

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) – 917 badanych.

W badaniu wzięło udział 97,80% kobiet i 2,20% mężczyzn. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, 39,40% nauczycieli i nauczycielek mieszkało na wsi, 18,10% w miastach do 20 tys. mieszkańców, 12,50% w miastach od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców, 21,80% w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, 8,10% w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców. Średni wiek nauczycieli i nauczycielek wynosił 43,79 lat, z medianą 40 lat, a dominującą wartością (dominantą) było 39 lat. Średni staż pracy nauczycieli i nauczycielek wynosił 16,09 lat, z medianą 15 lat i odchyleniem standardowym 9,72 lat.

Na obecnym stanowisku średni staż pracy wynosił 9,58 lat, z medianą 6 lat i odchyleniem standardowym 8,98 lat. W grupie badanych nauczycieli i nauczycielek 41,60% stanowili nauczyciele i nauczycielki dyplomowani, 24,80% mianowani, 19,20% kontraktowi, a 14,30% stażyści. W zakresie specjalizacji zawodowych należy wskazać, że 27,90% nauczycieli i nauczycielek pełniło funkcję pedagoga i pedagogożki, 36,20% funkcję pedagoga specjalnego i pedagogożki specjalnej, 22,90% pracowało jako psycholog i psycholożka, 16,60% pełniło rolę logopedy i logopedki, a 19,90% było terapeutami i terapeutkami pedagogicznymi. Większość nauczycieli i nauczycielek pracowała w szkołach podstawowych (76,20%), a mniejsza liczba w przedszkolach (11,20%) oraz w szkołach ponadpodstawowych (12,60%).

Nauczyciele i nauczycielki pozostali (niespecjaliści, grupa projektowa) – 660 badanych.

W badaniu wzięło udział 89,40% kobiet, 9,50% mężczyzn oraz 1,10% osób, które nie podały danych dotyczących płci. Średni staż pracy ogółem wynosił 22,74 lata, z medianą 22 lata i odchyleniem standardowym 12,76 lat. Staż pracy na obecnym stanowisku wynosił średnio 12,29 lat, z medianą 6 lat

i odchyleniem standardowym 14,15 lat. Pod względem rodzaju placówki należy wskazać, że 63,60% nauczycieli i nauczycielek pracowało w szkołach podstawowych, 8,90% w przedszkolach, 5,00% w szkołach ponadpodstawowych, a 0,80% w innych typach placówek. Analiza stopnia awansu zawodowego wykazała, że 63,90% nauczycieli i nauczycielek posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego, 18,50% mianowanego, a 17,60% nie miało awansu zawodowego. Biorąc pod uwagę pełnione funkcje zawodowe, 36,10% uczestników i uczestniczek projektu to nauczyciele i nauczycielki przedmiotów, 37,10% pełniło funkcję pedagoga i pedagożki, 17,10% pedagoga specjalnego i pedagożki specjalnej, a 6,10% funkcję logopedy i logopedki.

Nauczyciele i nauczycielki specjalści (grupa kontrolna) – 148 badanych.

W grupie kontrolnej nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek kobiety stanowiły 86,50% badanych, mężczyźni 9,50%, a 4,10% osób nie podało danych dotyczących płci. Średni staż pracy wynosił 21,37 lat, z medianą równą 20 lat i odchyleniem standardowym 14,30 lat. Z kolei średni staż pracy na obecnym stanowisku wynosił 14,40 lat, z medianą równą 10 lat i odchyleniem standardowym 13,11 lat. Pod względem miejsca pracy należy wskazać, że połowa badanych (50,00%) była zatrudniona w szkołach podstawowych.

W szkołach ponadpodstawowych pracowało 4,10% nauczycieli i nauczycielek, w przedszkolach 1,40%, a w innych typach placówek 8,10%. Analiza poziomu awansu zawodowego wykazała, że 53,40% nauczycieli i nauczycielek uzyskało stopień nauczyciela dyplomowanego, 25,70% nauczyciela mianowanego, natomiast 20,90% nie miało jeszcze awansu zawodowego. W zakresie pełnionych funkcji zawodowych 27,90% badanych pełniło funkcję pedagoga i pedagożki, a 44,20% było pedagogami i pedagożkami specjalnymi.

Funkcję psychologa i psycholożki wykonywało 10,90% badanych, terapeutę pedagogicznego i terapeutki pedagogicznej 20,90%, a logopedy i logopedki 14,00%.

Nauczyciele i nauczycielki pozostali (niespecjaliści, grupa kontrolna) – 389 badanych.

W badaniu wzięło udział 81,50% kobiet oraz 17,70% mężczyzn (0,80% osób nie podało danych dotyczących płci). Średni staż pracy wynosił 24,58 lat, z medianą równą 23 lata i odchyleniem standardowym 14,20 lat. Biorąc pod uwagę miejsce zatrudnienia, 44,70% nauczycieli i nauczycielek pracowało w szkołach podstawowych, 3,10% w szkołach ponadpodstawowych, 1,80% w przedszkolach, a 11,10% w innych typach placówek. W zakresie stopnia awansu zawodowego 65,80% stanowili nauczyciele i nauczycielki dyplomowani, 23,90% mianowani, a 10,30% nie posiadało żadnego stopnia awansu. W analizie pełnionych funkcji zawodowych stwierdzono, że 92,10% nauczycieli i nauczycielek pracowało jako nauczyciele i nauczycielki przedmiotów. Funkcję pedagoga i pedagogi petniło 2,90% badanych, a pedagoga specjalnego i pedagogi specjalnej 4,70%. Psychologów i psychologek w tej grupie nie odnotowano, natomiast 2,10% badanych było terapeutami i terapeutkami pedagogicznymi, a 0,80% pracowało jako logopedzi i logopedki.

5. Procedura statystyczna

W pierwszym etapie analiz skupiono się na statystykach opisowych, które pozwoliły określić poziom natężenia badanych cech u badanych nauczycieli i nauczycielek. Dzięki temu możliwe było określenie początkowego poziomu wiedzy, kreatywności, umiejętności oraz postaw nauczycieli i nauczycielek wobec edukacji włączającej, zarówno w grupie uczestniczącej w projekcie, jak i w grupie kontrolnej.

Poziom wszystkich kluczowych charakterystyk mierzonych w badaniu porównywano między różnymi grupami nauczycieli i nauczycielek. Porównania te dotyczyły zestawienia ze sobą nauczycieli i nauczycielek specjalistów uczestniczących w projekcie oraz nauczycieli i nauczycielek specjalistów

z grupy kontrolnej. Dodatkowo porównywano również nauczycieli i nauczycielki przedmiotów ze szkół zarówno objętych, jak i nieobjętych projektem.

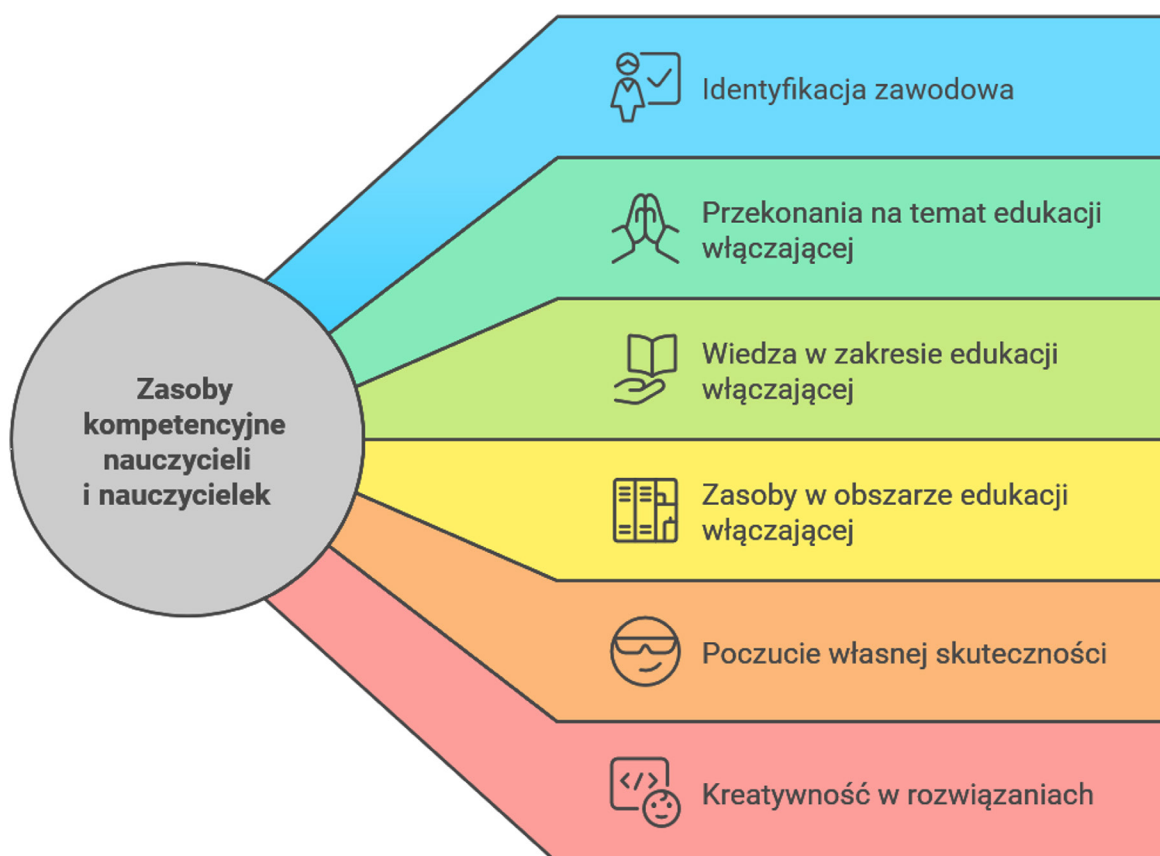
Wszystkich porównań parami dokonywano za pomocą testu t Studenta dla prób niezależnych, natomiast w przypadkach, gdy wariancje (i rozkłady wyników) w porównywanych grupach różniły się istotnie, sięgano po wariant testu t z poprawką Welcha.

Dodatkowo w celu oceny praktycznej istotności zaobserwowanych różnic każdorazowo obliczano standaryzowaną różnicę średnich, znaną jako współczynnik d Cohena, będący miarą wielkości efektu różnic między grupami. Interpretując wielkość współczynnika d , przyjęto typowe progi rekomendowane w literaturze przedmiotu, tj.: d poniżej 0,2 było traktowane jako wskazujące na efekt pomijalny; d równe 0,2, lecz mniejsze niż 0,5, oznaczało mały efekt różnic; d równe 0,5, lecz mniejsze od 0,8, uznawano za wskazujące na średni efekt; d większe niż 0,8 wskazywało na duży efekt. Współczynnik d Cohena jest szczególnie użyteczny przy dużych próbach, takich jak w raportowanym badaniu, gdyż umożliwia precyzyjną ocenę praktycznej istotności różnic. W przypadku dużych prób nawet niewielkie różnice są istotne statystycznie, przy czym istotność statystyczna nie jest tożsama z istotnością praktyczną lub edukacyjną. Postępowanie się współczynnikiem d Cohena pozwala na dość trafną interpretację wyników, wskazuje bowiem, czy zaobserwowane różnice są istotne z perspektywy praktyki edukacyjnej, a nie jedynie z punktu widzenia statystycznego.

6. Wyniki

Celem przeprowadzonych analiz było uzyskanie szczegółowego obrazu zasobów kompetencyjnych nauczycieli i nauczycielek przed rozpoczęciem działań projektowych. W badaniach ujęto:

- ◆ identyfikację z wykonywanym zawodem;
- ◆ przekonania na temat aplikowalności rozwiązań włączających;
- ◆ wiedzę z obszaru edukacji włączającej;
- ◆ zasoby w obszarze edukacji włączającej;
- ◆ poczucie własnej skuteczności w pracy nauczycielskiej;
- ◆ kreatywność i rzeczywiste kompetencje w zakresie generowania oryginalnych rozwiązań z zakresu edukacji włączającej.



6.1. Identyfikacja nauczycieli i nauczycielek z wykonywanym zawodem

Identyfikacja z rolą zawodową odnosi się do stopnia, w jakim nauczyciele i nauczycielki utożsamiają się ze swoją profesją, co następnie kształtuje motywację i zaangażowanie. Dotychczasowe badania wyraźnie wskazują, że identyfikacja zawodowa sprzyja efektywności pracy oraz satysfakcji z wykonywanych obowiązków (Bauer i Erdogan, 2016). W kontekście edukacji włączającej należy zauważyć, że identyfikacja zawodowa może determinować gotowość nauczycieli i nauczycielek do podejmowania wyzwań związanych z pracą z uczniami i uczennicami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Do pomiaru identyfikacji nauczycieli z wykonywanym zawodem wykorzystano *Kwestionariusz Identyfikacji z Rolą Zawodową* (KIRZ). Kwestionariusz składa się z 6 stwierdzeń, a zadaniem osoby badanej jest odniesienie się do nich na skali od 1 do 5, gdzie: 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”; 2 – „raczej się nie zgadzam”; 3 – „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam – nie wiem”; 4 – „raczej się zgadzam”; 5 – „zdecydowanie się zgadzam”. Przykładowe stwierdzenia znajdujące się w kwestionariuszu: „Jestem dumny/a, że pracuję w tym zawodzie”; „Nie identyfikuję się z zawodem, który wykonuję”. Współczynnik rzetelności (*alfa* Cronbacha) w raportowanym badaniu osiągnął poziom 0,83, co wskazuje na bardzo wysoką rzetelność (dokładność) zrealizowanego pomiaru.

Przeanalizowano nasilenie identyfikacji badanych nauczycieli i nauczycielek z wykonywanym zawodem. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla identyfikacji badanych nauczycieli i nauczycielek z wykonywanym zawodem

POZIOM IDENTYFIKACJI Z ROLĄ ZAWODOWĄ (ZAKRES 1-5)



Kategoria	N	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	911	1	5	4,23	0,67
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	148	2,17	5	4,16	0,67

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy zarówno projektowej ($M = 4,23$, $SD = 0,67$), jak i kontrolnej ($M = 4,16$, $SD = 0,67$) prezentują wysoki poziom identyfikacji z wykonywanym zawodem. Biorąc pod uwagę średnie w obu grupach przewyższające wartość 4 na 5-stopniowej skali oraz bardzo niewielkie odchylenie standardowe (w obu przypadkach równe 0,67), można stwierdzić, że wśród zbadanych nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek w obu grupach poziom identyfikacji z rolą zawodową jest bardzo wysoki. Prowadzi to do pierwszego wniosku.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści – zarówno z grupy projektowej, jak i z grupy kontrolnej – w podobnym, bardzo wysokim stopniu identyfikują się ze swoją rolą zawodową. Bycie nauczycielem/nauczycielką jest dla nich ważne – to istotny element ich zawodowej i osobistej tożsamości, źródło dumy i satysfakcji.

Nauczyciele i nauczycielki specjalści: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa

Analizując poziom identyfikacji z rolą zawodową, nie zaobserwowano statystycznie istotnych różnic między uwzględnionymi w analizach grupami. Okazało się, że zarówno uczestnicy i uczestniczki projektu, jak i przedstawiciele i przedstawicielki grupy kontrolnej cechowali się podobnym i ogólnie bardzo wysokim poziomem identyfikacji z rolą zawodową nauczyciela i nauczycielki. Porównań, dokonywano zarówno dla pełnej, jak i dla – cechującej się lepszymi parametrami psychometrycznymi – skróconej wersji KIRZ. W żadnym wypadku różnice jednak nie zostały odnotowane. W przypadku wersji pełnej KIRZ średnia w grupie projektowej wyniosła 4,23, a w grupie kontrolnej 4,16, przy identycznym, niewielkim zróżnicowaniu rezultatów wewnątrz grup oraz braku różnic między grupami ($p = 0,270$). W przypadku skróconej wersji KIRZ średnia dla grupy projektowej wyniosła 4,10 (na skali 1–5), a dla grupy kontrolnej 4,03, a więc także w tym przypadku średnie nie różniły się od siebie znacząco ($p = 0,331$). Wielkość efektu d Cohena wyniosła odpowiednio 0,10 i 0,09, co sugeruje, że różnice w identyfikacji z rolą zawodową były minimalne i nie mają znaczenia praktycznego.

6.2. Przekonania nauczycieli i nauczycielek na temat możliwości wdrażania rozwiązań w zakresie edukacji włączającej

Przekonania nauczycieli i nauczycielek o aplikacyjności rozwiązań włączających w szkołach odgrywają kluczową rolę w implementacji tych strategii. Badania dowodzą, że pozytywne przekonania zwiększają zaangażowanie nauczycieli i nauczycielek w praktyki włączające (Avramidis i Norwich, 2002). Warto zauważyć, że negatywne postawy mogą wynikać z braku dostępnych zasobów lub z ograniczonego bądź nieobecnego wsparcia systemowego.

Do oceny przekonań nauczycieli i nauczycielek na temat możliwości wdrażania praktyk włączających wykorzystano *Kwestionariusz Dostępność Uczenia się – Szanse Aplikacji (DU-SzA)*. Odnosi się on do przekonań nauczycieli i nauczycielek na temat możliwości wdrożenia rozwiązań dotyczących edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych w trzech perspektywach: systemowej, szkolnej oraz indywidualnej. W pierwszej wersji kwestionariusz składał się z trzech części. W skład każdej z nich wchodziło 26 stwierdzeń. W przeprowadzonym badaniu pilotażowym, w którym wzięło udział 99 nauczycieli i nauczycielek, dokonano oceny poszczególnych stwierdzeń i skrócenia narzędzia. Ostatecznie wykorzystano wersję składającą się z trzech części (A, B, C). W skład każdej z nich wchodzi 18 stwierdzeń. Stwierdzenia we wszystkich trzech częściach są identyczne, przy czym w części A osoba badana odnosi się do możliwości wdrożenia zmian w szkołach i przedszkolach ogólnodostępnych w Polsce, w części B – konkretnie w szkole/przedszkolu, w którym aktualnie pracuje, natomiast w części C dokonuje oceny, w jakim stopniu własne aktywności zawodowe przyczyniają się do realizacji tych zmian. Osoba badana ma za zadanie ustosunkować się do zawartych w kwestionariuszu stwierdzeń poprzez wskazanie na „suwaku” wartości procentowej, gdzie 0% oznacza „zupełnie nierealistyczne”, a 100% – „w pełni realistyczne”. Przykładowe stwierdzenia: „Każdy uczeń i uczennica otrzymuje dodatkowe wsparcie, jeśli zachodzi taka potrzeba”; „Nauczyciele i nauczycielki rozpoznają objawy ryzyka problemów uczniów i uczennic w sferze zdrowia psychicznego”; „Szkoła/przedszkole skutecznie integruje uczniów i uczennice z doświadczeniem migracji”. Rzetelność skali, oszacowana jako wielkość *alfa* Cronbacha, była znakomita i wyniosła odpowiednio: część A – 0,94, część B – 0,95, część C – 0,96.

Przenalizowano przekonania o możliwościach wdrażania edukacji włączającej z trzech perspektyw: systemowej (część A), w miejscu pracy (część B) oraz

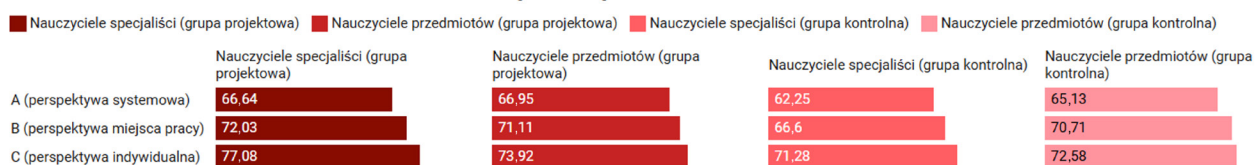
w odniesieniu do własnych działań (część C). Wyniki przedstawiono jako średnie procentowe wartości realizmu odpowiedzi oraz ich rozrzut (odchylenie standardowe).

Tabela 2. Statystyki opisowe dla przekonań nauczycieli i nauczycielek na temat możliwości wdrażania rozwiązań w zakresie edukacji włączającej

Kategoria	N	Wymiary DU-SzA	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	911	A (perspektywa systemowa)	1,50	100	66,64	16,26
		B (perspektywa miejsca pracy)	1,72	100	72,03	16,24
		C (perspektywa indywidualna)	1,50	100	77,08	14,84
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)	660	A (perspektywa systemowa)	10,11	100	66,95	16,74
		B (perspektywa miejsca pracy)	2,17	100	71,11	17,60
		C (perspektywa indywidualna)	9,22	100	73,92	16,87
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	148	A (perspektywa systemowa)	9,33	99,11	62,25	19,64
		B (perspektywa miejsca pracy)	7,11	100	66,60	20,54
		C (perspektywa indywidualna)	4,89	100	71,28	19,32

Kategoria	N	Wymiary DU-SzA	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa kontrolna)	389	A (perspektywa systemowa)	1,67	99,89	65,13	18,42
		B (perspektywa miejsca pracy)	3,50	100	70,71	19,28
		C (perspektywa indywidualna)	2,11	100	72,58	19,01

MOŻLIWOŚCI WDRAŻANIA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ



Nauczyciele i nauczycielki specjaliści w grupie projektowej ocenili możliwości wdrożenia zmian w systemie edukacji jako umiarkowanie realistyczne, ze średnią wynoszącą 66,64. Bardziej optymistycznie ocenili natomiast możliwości zmian w swojej placówce (72,03) oraz wpływ swoich działań na ich realizację (77,08). W grupie **nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ze szkół projektowych** średnie oceny były zbliżone do nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek. Możliwości systemowe oceniono na 66,95, zmiany w placówce na 71,11, a wpływ własnych działań na 73,92. **Nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy kontrolnej** ocenili możliwości systemowe na 62,25, co wskazuje na nieco większy sceptycyzm niż w grupie projektowej. Zmiany w placówce ocenili na 66,60, a wpływ własnych działań na 71,28. Podobnie jak nauczyciele i nauczycielki specjaliści w grupie kontrolnej, **nauczyciele i nauczycielki przedmiotów z tej grupy** wykazali umiarkowany optymizm w swoich ocenach. Możliwości systemowe oszacowali na 65,13, zmiany w placówce na 70,71, a wpływ własnych działań na 72,58.

Wyniki w każdej z analizowanych grup wskazują więc na stopniowy wzrost optymizmu nauczycieli i nauczycielek w ocenie wdrażania edukacji włączającej, przechodząc od perspektywy systemowej, przez szkolną, aż po wpływ własnych działań. Wynik ten może oczywiście również być interpretowany jako sugerujący większy sceptycyzm co do możliwości zmian na poziomie systemowym niż na poziomach szkolnym oraz indywidualnym.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy projektowej postrzegają możliwości wdrażania założeń edukacji włączającej jako bardziej realistyczne niż nauczyciele i nauczycielki z grupy kontrolnej niebędący uczestnikami i uczestniczkami projektu. Różnice te występują na trzech poziomach oceny aplikacyjności praktyk włączających: systemowym, szkolnym oraz indywidualnym. Choć różnice te nie są duże (osiągają kilka punktów na skali 0–100%), to wskazują na wyższe poczucie sprawczości nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek zakwalifikowanych do projektu.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa

W pełnej wersji kwestionariusza DU-SzA różnice między grupami były statystycznie istotne we wszystkich trzech obszarach: systemowym (A), szkolnym (B) oraz indywidualnym (C), choć wielkość efektów różnic była mała. Podkreślenia wymaga jednak fakt, że nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy projektowej osiągnęli wyższe wyniki w każdym z analizowanych obszarów, co sugeruje ich lepsze przygotowanie oraz bardziej pozytywne nastawienie do wdrażania edukacji włączającej niż w grupie nauczycieli i nauczycielek z grupy kontrolnej. Jednocześnie wspomniana wielkość efektów różnic zawierająca się w przedziale między $d = 0,26$ a $d = 0,37$ sugeruje, że choć różnice są zauważalne, to nie należy ich przeceniać, gdyż porównywane

grupy nauczycieli i nauczycielek nie różnią się radykalnie pod względem percepcji możliwości wdrażania założeń edukacji włączającej na poziomach: systemowym, szkolnym oraz indywidualnym.

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa

Wyniki analizy kwestionariusza DU-SzA nie wykazały istotnych różnic między nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów ze szkół projektowych a nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów z grupy kontrolnej w żadnym z trzech badanych obszarów: systemowym (A), szkolnym (B) oraz indywidualnym (C). Różnice między średnimi obu grup były minimalne, ze standaryzowaną różnicą (d Cohena) wahającą się w przedziale między 0,02 a 0,11, co oznacza brak praktycznego znaczenia.

Konkludując, należy podkreślić brak różnic w postrzeganych możliwościach wdrażania założeń edukacji włączającej pomiędzy nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów ze szkół projektowych oraz ze szkół nieuczestniczących w projekcie.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa) – analiza szczegółowa

Różnice nie wystąpiły również w wymiarach postrzeganych możliwości wdrażania edukacji włączającej na poziomach systemowym, szkolnym oraz indywidualnym między grupami nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów. W przypadku percepcji możliwości wdrażania edukacji włączającej na poziomie systemowym i szkolnym różnice między grupami były minimalne, z d Cohena interpretowanym jako pomijalne ($d < 0,1$). Jedynie w przypadku postrzeganej

indywidualnej skuteczności oddziaływań (obszar C) nauczyciele i nauczycielki specjaliści cechowali się wyższym poziomem poczucia skuteczności niż nauczyciele i nauczycielki przedmiotów, przy czym efekt tych różnic był niewielki ($d \approx 0,20$).

Podsumowując, nauczyciele i nauczycielki specjaliści już na etapie pretestu (pomiar przed rozpoczęciem szkoleń) cechowali się nieco wyższym przekonaniem o możliwości wdrażania rozwiązań włączających w ich własnej praktyce. Należy jednak podkreślić, że różnice między grupami nauczycieli i nauczycielek w całościowym postrzeganiu realności wdrażania edukacji włączającej są niewielkie.

6.3. Wiedza nauczycieli i nauczycielek na temat edukacji włączającej

Wiedza deklaratorywna (teoretyczna) oraz proceduralna (praktyczna) dotycząca edukacji włączającej stanowi podstawę skutecznego wsparcia uczniów i uczennic o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Oceny wiedzy badanych nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek ze szkół biorących udział w projekcie oraz z grupy kontrolnej dokonano na podstawie testu wiedzy opracowanego na potrzeby projektu przez zespół merytoryczny. Test ma służyć oszacowaniu poziomu początkowej wiedzy nauczycieli i nauczycielek na temat zagadnień poruszanych w programach szkoleniowych. Obejmuje on zagadnienia z zakresu: metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną; metod wsparcia edukacyjno-specjalistycznego; procedur reagowania na problemy natury psychologicznej; zasad prowadzenia działań integracyjnych wobec uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji, w tym uchodźców i uchodźczyń z Ukrainy i ich rodzin; zagadnień z zakresu kreowania pozytywnego klimatu placówki.

W pierwszym etapie prac nad narzędziem skonstruowano test wyboru składający się z 46 pytań zamkniętych z czterema możliwościami odpowiedzi

na każde pytanie (jedna odpowiedź poprawna i trzy dystraktory). Test w tej postaci został poddany badaniu pilotażowemu w grupie 99 nauczycieli i nauczycielek. Średni czas wypełniania testu wyniósł aż 60 minut. Analizując wyniki badania, zdecydowano o usunięciu wybranych pytań, które określono jako zbyt łatwe (od 71% do 94% poprawnych odpowiedzi). Ostateczna wersja testu składa się z 28 pytań zamkniętych. Przykładowe pytanie: „Diagnoza nozologiczna polega na: a) określeniu słabych i mocnych stron funkcjonowania badanego dziecka/ucznia/uczennicy; b) wydaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego; c) przypisaniu badanemu/badanej określonej jednostki chorobowej, np. zaburzenia ze spektrum autyzmu; d) określeniu poziomu inteligencji badanego/badanej”. Łatwość całego testu wyniosła 0,47. Rzetelność testu obliczona za pomocą współczynnika *alfa* Cronbacha oszacowanego na macierzy korelacji tetrachorycznych wynosi 0,66, co pozwala uznać test za umiarkowanie rzetelny.

Wyniki w zakresie wiedzy na temat edukacji włączającej wśród badanych nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek poddano analizie.

Uzyskane wyniki zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki w zakresie wiedzy na temat edukacji włączającej wśród badanych nauczycieli i nauczycielek z grupy projektowej ($N = 911$) oraz kontrolnej ($N = 148$)

Kategoria	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	0,21	0,81	0,57	0,12
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	0,07	0,89	0,53	0,15

Uwaga: średnia (*M*) przedstawia średnią proporcję poprawnych odpowiedzi w teście wiedzy dla całej grupy uczestników i uczestniczek: 0 – żadna poprawna

odpowieź nie została udzielona w danej grupie badanych, a 1 – wszyscy uczestnicy i uczestniczki w grupie udzielili poprawnych odpowiedzi na wszystkie pytania. Zatem średnia 0,57 oznacza, że przeciętnie nauczyciele i nauczycielki specjaliści poprawnie odpowiedzieli na 57% pytań. Odchylenie standardowe (*SD*) obrazuje, jak bardzo wyniki poszczególnych uczestników i uczestniczek różniły się od średniej grupy. Minimalne (Min) i maksymalne (Max) wartości pokazują odpowiednio najniższy i najwyższy wynik uzyskany w grupie.

Analiza wyników testu wiedzy na temat edukacji włączającej wśród nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek z grupy projektowej oraz kontrolnej wskazuje na **wyższy poziom wiedzy nauczycieli i nauczycielek z grupy projektowej w porównaniu do nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek ze szkół nieuczestniczących w projekcie.**

Rezultaty w grupie kontrolnej okazały się nie tylko niższe, lecz także bardziej zróżnicowane niż w grupie eksperymentalnej. W związku z tym, że test Levene'a wykazał brak jednorodności wariancji, zastosowano test *t* z poprawką Welcha. Mimo że różnice między średnimi różniły się na korzyść nauczycieli i nauczycielek z grupy eksperymentalnej ($p = 0,004$), to sama wielkość efektu różnicy – wyrażona współczynnikiem *d* Cohena – była mała, wynosiła bowiem 0,30. Również w skróconej wersji testu, ograniczonej do 15 najlepiej różnicujących pytań, średnia dla grupy projektowej była wyższa niż dla grupy kontrolnej (0,60 versus 0,56, $p = 0,006$), ale i tym razem $d = 0,25$ wskazuje na małe praktyczne znaczenie odnotowanych różnic.

Podsumowując, w obu wersjach testu grupa projektowa uzyskała statystycznie istotnie wyższe wyniki od grupy kontrolnej, ale wielkość efektów wskazuje, że różnice te mają ograniczone znaczenie praktyczne. Wyższy poziom wiedzy u nauczycieli, którzy zgłosili się do projektu może wynikać z wyższej motywacji do doskonalenia zawodowego w obszarze pracy na rzecz uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

6.4. Zasoby nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji włączającej

Zasoby nauczycieli i nauczycielek, takie jak ich umiejętności, postawy i wiedza w zakresie edukacji włączającej, są niezbędne, by mogli skutecznie odpowiadać na zróżnicowane potrzeby uczniów i uczennic. W badaniach podkreśla się m.in. znaczenie poczucia sprawczości jako kluczowego zasobu umożliwiającego nauczycielom i nauczycielkom adaptację do zmieniających się warunków edukacyjnych (Bandura, 1997).

Oceny zasobów nauczycieli i nauczycielek dokonano na podstawie *Kwestionariusza Praktyk Włączających (KPW)* autorstwa G. M. Mu, Y. Wang, Z. Wang, Y. Feng, M. Deng i S. Liang (2015) w polskiej adaptacji G. Szumskiego i M. Karwowskiego. Kwestionariusz ten służy do pomiaru kompetencji zawodowych nauczycieli i nauczycielek w zakresie postaw, wiedzy, umiejętności i sprawczości odnoszących się do realizacji przez nich edukacji włączającej. Oryginalna wersja kwestionariusza została skonstruowana w oparciu o dane jakościowe i ilościowe gromadzone na próbie chińskiej (Mu i in., 2015), a w procesie pilotażowym dokonano adaptacji KPW do warunków polskich. Kwestionariusz składa się z 34 stwierdzeń, do których osoby badane odnoszą się na 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”. Przykładowe stwierdzenia w poszczególnych wymiarach:

- ♦ **Postawy:** „Uczniowie/uczennice z niepełnosprawnościami mają takie samo prawo do nauki w szkołach ogólnodostępnych, jak ich sprawni rówieśnicy”; „Dzięki edukacji włączającej uczniowie/uczennice z niepełnosprawnościami zyskują pewność siebie”.
- ♦ **Wiedza:** „Znam politykę państwa w zakresie edukacji włączającej”; „Znam zasady i metody kształcenia uczniów/uczennic z niepełnosprawnościami”.
- ♦ **Umiejętności:** „Umiem pomóc uczniom/uczennicom z i bez niepełnosprawności uczyć się od siebie nawzajem”; „Umiem dostosować nauczanie do potrzeb uczniów/uczennic z niepełnosprawnościami w mojej klasie”.

- ♦ **Sprawczość:** „Skutecznie angażuję rodziców we wspieranie edukacji uczniów/uczennic z niepełnosprawnościami”; „Staram się inicjować w szkole działania na rzecz rozwoju edukacji włączającej”.

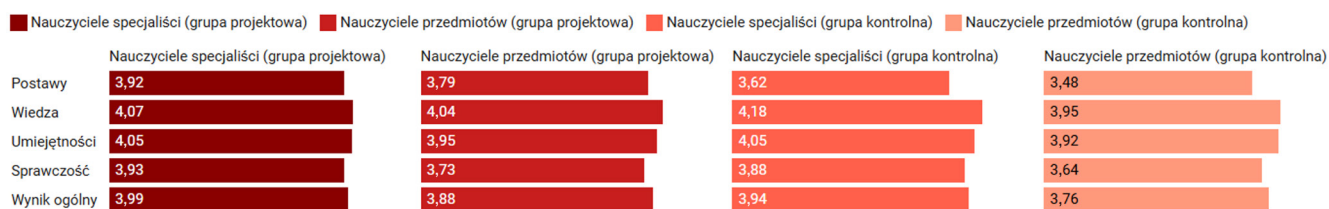
W badaniach pilotażowych przeprowadzonych wśród 584 nauczycieli i nauczycielek potwierdzono trafność teoretyczną, kryterialną i dyskryminacyjną oraz rzetelność narzędzia. Wartość współczynnika *alfa* Cronbacha dla każdego wymiaru – postaw, wiedzy, umiejętności i sprawczości – wyniosła w niniejszym badaniu odpowiednio: 0,92, 0,91, 0,92, 0,86, a dla całej skali – 0,96. Kwestionariusz cechuje się więc odpowiednią trafnością i rzetelnością.

Tabela 4. Statystyki opisowe dla KPW

Kategoria	N	KPW	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	911	Postawy	1,25	5	3,92	0,76
		Wiedza	1	5	4,07	0,58
		Umiejętności	1,18	5	4,05	0,50
		Sprawczość	1,13	5	3,93	0,56
		Wynik ogólny	1,29	5	3,99	0,50
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)	660	Postawy	1	5	3,79	0,88
		Wiedza	1	5	4,04	0,65
		Umiejętności	1	5	3,95	0,63
		Sprawczość	1	5	3,73	0,70
		Wynik ogólny	1,09	5	3,88	0,60

Kategoria	N	KPW	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	148	Postawy	1,38	5	3,62	0,91
		Wiedza	2	5	4,18	0,60
		Umiejętności	1,64	5	4,05	0,64
		Sprawczość	1,88	5	3,88	0,61
		Wynik ogólny	1,88	5	3,94	0,57
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa kontrolna)	389	Postawy	1	5	3,48	0,97
		Wiedza	1	5	3,95	0,75
		Umiejętności	1	5	3,92	0,73
		Sprawczość	1,25	5	3,64	0,75
		Wynik ogólny	1,29	5	3,76	0,66

WYMIARY KPW



- ◆ **Postawy.** Średnie wyniki w przedziale 3,48–3,92 sugerują, że badani nauczyciele i nauczycielki w większości mają pozytywne nastawienie wobec edukacji włączającej, choć wartości bliższe 4,0 w grupach specjalistów i specjalistek wskazują na bardziej zdecydowane przekonania o słuszności idei włączania.

- ♦ **Wiedza.** Wyniki w zakresie wiedzy są wysokie (3,95–4,18), co świadczy o dobrym poziomie postrzeganego teoretycznego przygotowania badanych nauczycieli i nauczycielek do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym. W odróżnieniu od wiedzy mierzonej "Testem wiedzy" ten komponent odzwierciedla wiedzę deklarowaną jako posiadana przez badanych.
- ♦ **Umiejętności.** Średnie wyniki (3,92–4,05) prowadzą do wniosku, że badani nauczyciele i nauczycielki czują się kompetentni w praktycznym dostosowywaniu metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic, co wskazuje na dobrze rozwinięte umiejętności praktyczne.
- ♦ **Sprawczość.** Wyniki w wymiarze sprawczości (3,64–3,93) można uznać za umiarkowanie wysokie, co oznacza, że badani nauczyciele i nauczycielki mają stosunkowo silne przekonanie o swojej zdolności do inicjowania i prowadzenia działań włączających.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna

W pełnej wersji kwestionariusza KPW różnice między grupami były statystycznie istotne w obszarze postaw i poczucia sprawczości, co wskazuje na bardziej pozytywne nastawienie uczestników i uczestniczek projektu do edukacji włączającej. Różnice w postrzeganych umiejętnościach były mniejsze, ale wciąż istotne statystycznie. Wyniki analizy wskazują na pewne zróżnicowanie rezultatów między grupą projektową a grupą kontrolną w przypadku postaw oraz wiedzy, a także na brak takich różnic w pozostałych wymiarach (umiejętności oraz sprawczość).

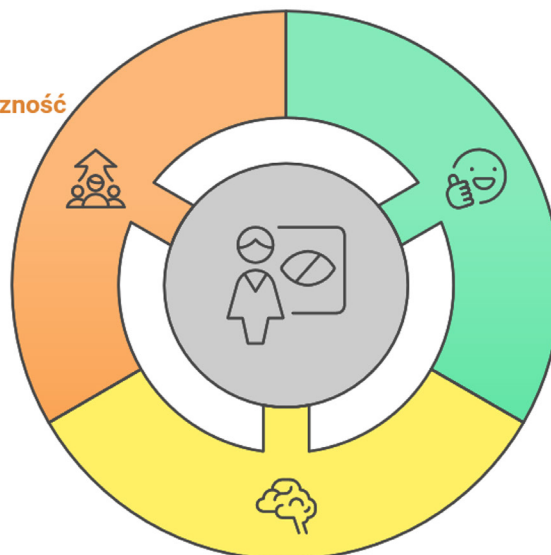
- ♦ **Postawy.** Grupa projektowa uzyskała średnią 3,92, a grupa kontrolna 3,62 (na skali 1–5). Ta różnica międzygrupowa była statystycznie istotna, z efektem *d* Cohena równym 0,38, co wskazuje jednak na niewielki efekt.
- ♦ **Wiedza.** Uczestnicy i uczestniczki z grupy projektowej osiągnęli średnią 4,07, a z grupy kontrolnej 4,18. Choć różnica była statystycznie istotna, to efekt *d*

Cohena wyniósł $-0,19$, co sugeruje bardzo mały efekt. Oznacza to, że różnice w wiedzy były niewielkie i to specjaliści/specjalistki z grupy kontrolnej uzyskali wyższe wyniki. Jednocześnie należy podkreślić bardzo wysoki średni poziom postrzeganej i deklarowanej wiedzy w obu grupach.

- ♦ **Umiejętności.** Średnia w grupie projektowej i kontrolnej była identyczna – wyniosła $4,05$. Grupy nie różniły się więc postrzeganym poziomem umiejętności, co potwierdził test t : $t(178,41) = -0,02$, $p = 0,982$, $d = 0,00$.
- ♦ **Sprawczość.** Średnia w grupie projektowej wyniosła $3,93$, a w grupie kontrolnej $3,88$. Różnica ta nie była istotna statystycznie: $t(1046) = 1,01$, $p = 0,157$, $d = 0,09$. Postrzegana sprawczość nauczycieli i nauczycielek była więc podobna w obu analizowanych grupach.
- ♦ **Wynik ogólny.** Średnia w grupie projektowej wyniosła $3,99$, a w grupie kontrolnej $3,94$. Rezultaty były zatem niemal identyczne, nie różniły się bowiem między grupami: $t(184,98) = 1,18$, $p = 0,121$, $d = 0,12$.

Umiejętności i skuteczność

Nie odnotowano różnic między grupami



Postawy

Nauczyciele specjaliści i nauczycielki specjalistki z grupy projektowej wykazali nieznacznie wyższe postawy

Wiedza

Nauczyciele specjaliści i nauczycielki specjalistki z grupy kontrolnej uzyskali nieznacznie wyższe wyniki w zakresie wiedzy

Konkludując, należy odnotować fakt, że nauczyciele i nauczycielki przedmiotów reprezentujący grupę projektową uzyskali istotnie wyższe wyniki w wymiarze postaw niż nauczyciele i nauczycielki przedmiotów ze szkół nieuczestniczących w projekcie. W przypadku wiedzy (deklarowanej) to nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy kontrolnej uzyskali istotnie, choć jedynie nieznacznie wyższe rezultaty, natomiast w przypadku umiejętności i sprawczości nie odnotowano różnic między grupami.

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa

W przypadku nauczycieli i nauczycielek przedmiotów analiza wyników uzyskanych w KPW wykazała pewne różnice między grupą projektową a grupą kontrolną, sugerujące nieco wyższą samoświadomość nauczycieli i nauczycielek z grupy projektowej w obszarach związanych z edukacją włączającą. W szczególności nauczyciele i nauczycielki przedmiotów uczący w szkołach uczestniczących w projekcie cechowali się bardziej pozytywnymi postawami wobec edukacji włączającej oraz istotnie wyższą sprawczością przy braku różnic międzygrupowych – na skalach wiedzy i umiejętności nie odnotowano bowiem istotnych różnic między grupami. Konsekwencją różnic szczegółowych był także istotnie wyższy wynik ogólny uzyskany przez nauczycieli i nauczycielki uczących w szkołach objętych projektem. Wyniki te mogą sugerować, że szkoły, które zgłosiły swój akces do projektu, cechują się bardziej sprzyjającym klimatem wobec edukacji włączającej. Biorąc pod uwagę fakt, że uzyskane różnice odnotowano w preteście, nie sposób wytłumaczyć ich wpływem projektu (takie różnice mogą się pojawić w postteście). Mogą one natomiast wynikać z wcześniejszych doświadczeń nauczycieli i nauczycielek z kontaktów z uczniami i uczennicami wymagającymi wsparcia bądź też ogólnie panującymi w szkole postawami wobec włączania. Jednocześnie należy

podkreślić, że choć różnice te były statystycznie istotne w przypadku dwóch z czterech skal KPW (oraz wyniku ogólnego), to wielkość różnic nie była duża.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)

Analiza wyników nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów z grupy projektowej wykazała istotne różnice w samoocenach w wymiarach postaw, sprawczości oraz umiejętności. Nauczyciele i nauczycielki specjaliści uzyskali wyższe wyniki w tych trzech wymiarach, co może wskazywać na bardziej pozytywne nastawienie do edukacji włączającej, większe poczucie wpływu na efekty swojej pracy oraz wyższe postrzeganie swoich praktycznych kompetencji. Jedynie w wymiarze deklarowanej wiedzy różnice między grupami były statystycznie nieistotne, co oznacza, że obie grupy podobnie oceniają swoją teoretyczną wiedzę w obszarze edukacji włączającej. Różnice te przełożyły się na wyższy wynik ogólny uzyskany przez nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki w porównaniu do nauczycieli i nauczycielek przedmiotów. Warto jednak zauważyć, że współczynniki *d* Cohena wskazały, iż nawet tam, gdzie wystąpiły statystycznie istotne różnice, różnice między średnimi były stosunkowo niewielkie i mają ograniczone znaczenie praktyczne. W wymiarze postaw *d* wyniosło $-0,15$, w wymiarze sprawczości $-0,33$, a w wymiarze umiejętności $-0,09$. Dla wyniku ogólnego różnica również była niewielka, z *d* Cohena na poziomie $-0,11$.

6.5. Poczucie skuteczności nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej

Poczucie skuteczności odzwierciedla przekonanie nauczycieli i nauczycielek o ich zdolności do realizacji celów edukacyjnych w kontekście zróżnicowanych potrzeb uczniów i uczennic. Wyższy poziom samoskuteczności jest czynnikiem przewidującym sięganie przez nauczycieli i nauczycielki po bardziej efektywne strategie nauczania i środki dydaktyczne, skutkuje również lepszymi wynikami uczniów i uczennic (Tschannen-Moran i Hoy, 2001).

Poczucie skuteczności nauczycieli i nauczycielek mierzono za pomocą *Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności Nauczycieli w Edukacji Włączającej* (TEIP). Jest to polska adaptacja *Teacher Efficacy for Inclusive Practice* (TEIP) autorstwa U. Sharmy, T. Loremana i C. Forlina (2012). Kwestionariusz jest popularny w wielu krajach. Doczekał się adaptacji w językach chińskim i fińskim (Yada i Savolainen, 2017), a w 2019 r. – w języku polskim (Narkun i Smogorzewska, 2019). Kwestionariusz obejmuje trzy skale o tej samej długości – każda ze skal zawiera 6 itemów. Łącznie TEIP składa się z 18 pozycji testowych, które są oceniane przez badanych nauczycieli na 6-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam, a 6 – „zdecydowanie się zgadzam”. Skala 1 dotyczy skuteczności w nauczaniu włączającym. Przykładowe pozycje skali: „Potrafię korzystać z różnych strategii oceniania (np. ze zmodyfikowanych testów)”; „Potrafię trafnie ocenić, czy uczniowie i uczennice zrozumieli to, czego ich nauczałem/am”. Skala 2 odnosi się do trudnych zachowań uczniów i uczennic oraz do przekonania nauczycieli i nauczycielek o umiejętności radzenia sobie z nimi. Przykładowe itemy w skali: „Potrafię zorganizować pracę uczniów i uczennic w parach lub małych grupach”; „Potrafię eliminować zachowania zakłócające spokój w klasie”. Skala 3 odnosi się do skuteczności nauczyciela i nauczycielki w kontekście współpracy z innymi, w szczególności z rodzicami uczniów i uczennic. Przykładowe pozycje tej skali: „Potrafię sprawić, że rodzice czują się komfortowo, przychodząc do szkoły”; „Znam przepisy dotyczące włączania i potrafię o nich kompetentnie informować innych”. Wartość współczynnika *alfa* Cronbacha dla każdej ze skal wyniosła w niniejszym badaniu odpowiednio: skala 1 – 0,90, skala 2 – 0,93, skala 3 – 0,88, a dla łącznego wyniku w zakresie poczucia skuteczności – 0,95. Skala cechuje się więc znakomitą rzetelnością.

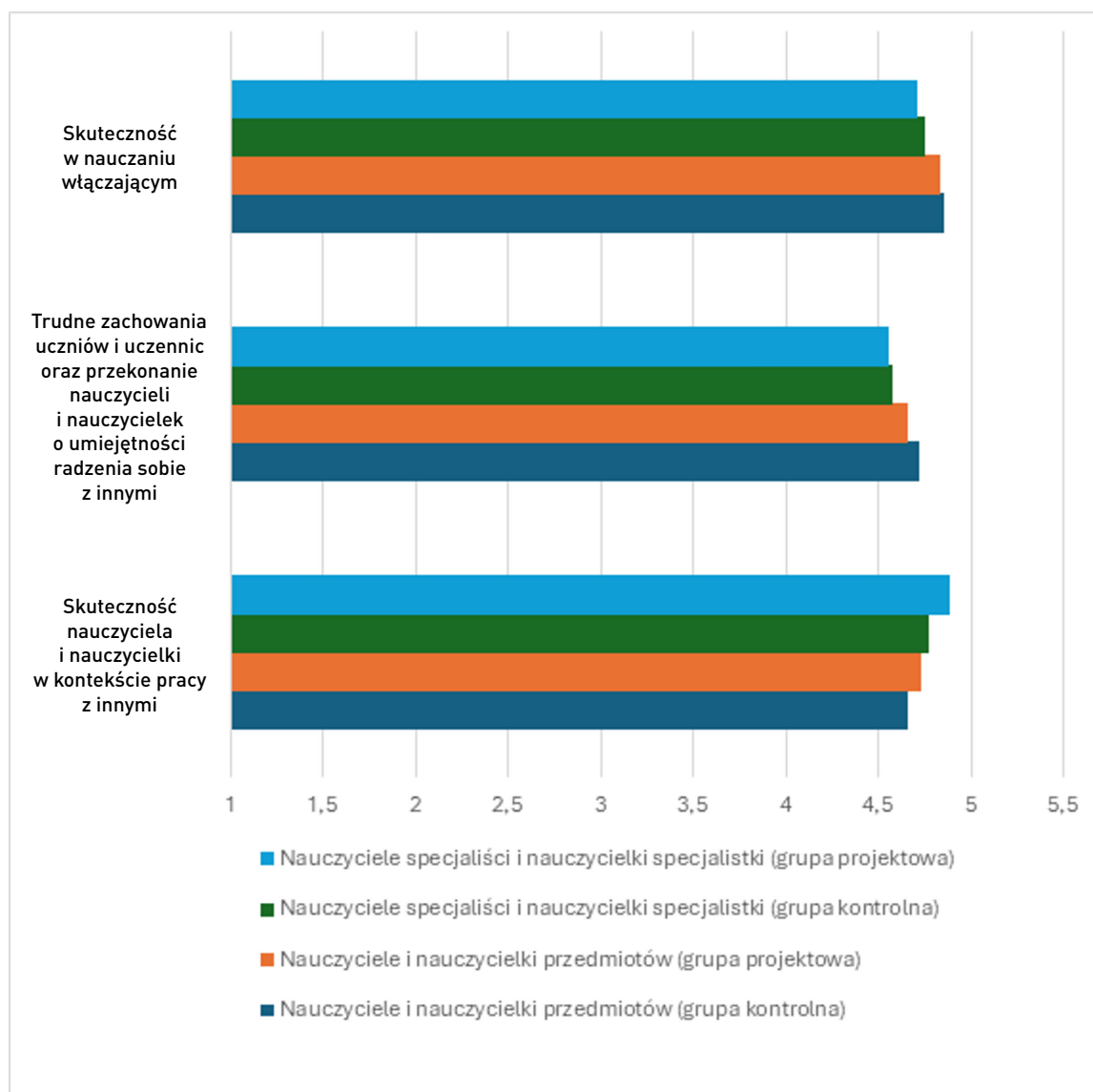
W tabeli 5 przedstawiono statystyki opisowe dla poczucia skuteczności badanych nauczycieli i nauczycielek.

Tabela 5. Statystyki opisowe dla poczucia skuteczności nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej

Kategoria	N	TEIP	Min	Max	M	SD
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	911	Wynik ogólny	2,22	6	4,70	0,53
		Skala 1	1	6	4,71	0,62
		Skala 2	1	6	4,56	0,63
		Skala 3	1,83	6	4,89	0,64
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)	660	Wynik ogólny	1	6	4,74	0,67
		Skala 1	1	6	4,83	0,71
		Skala 2	1	6	4,66	0,79
		Skala 3	1	6	4,73	0,73
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	148	Wynik ogólny	1,72	6	4,70	0,70
		Skala 1	1,33	6	4,75	0,80
		Skala 2	1	6	4,58	0,82
		Skala 3	2,33	6	4,77	0,75
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa kontrolna)	389	Wynik ogólny	1	6	4,74	0,75
		Skala 1	1	6	4,86	0,79
		Skala 2	1	6	4,72	0,84
		Skala 3	1	6	4,66	0,80

Objaśnienie: skala 1 – skuteczność w nauczaniu włączającym; skala 2 – trudne zachowania uczniów i uczennic oraz przekonanie badanych o umiejętności radzenia sobie z nimi; skala 3 – skuteczność nauczyciela i nauczycielki w kontekście współpracy z innymi.

Wykres 1. Poczucie skuteczności nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej – porównanie grup



Średnie wyniki w skali 1 – skuteczność w nauczaniu włączającym – wskazują, że badani nauczyciele i nauczycielki generalnie mają wysokie przekonanie o swoich umiejętnościach efektywnego nauczania włączającego. Wartości oscylują w granicach od 4,71 do 4,86 na 6-stopniowej skali, co oznacza, że większość z nich zgadza się z pozytywnymi stwierdzeniami dotyczącymi stosowania odpowiednich strategii edukacyjnych. Dotyczy to takich kompetencji jak korzystanie ze zmodyfikowanych testów czy też dostosowywanie nauczania

do potrzeb wszystkich uczniów i uczennic. Wyniki dla skali 2 – radzenie sobie z trudnymi zachowaniami uczniów i uczennic – również wskazują na stosunkowo wysokie poczucie skuteczności nauczycieli i nauczycielek w zakresie zarządzania trudnymi zachowaniami uczniów i uczennic. Średnie wyniki wahają się od 4,56 do 4,72, co sugeruje, że również w tym obszarze nauczyciele i nauczycielki cechują się wysokim przekonaniem o swoich kompetencjach. Wyniki dla skali 3 dotyczącej współpracy, m.in. z rodzicami, nauczycielami i nauczycielkami, wykazują najwyższe średnie wartości wśród wszystkich podskal, mieszczą się bowiem w przedziale od 4,66 do 4,89. Także tym razem nauczyciele i nauczycielki postrzegają siebie jako kompetentne osoby w budowaniu relacji i efektywnym komunikowaniu się z innymi, co jest kluczowe dla realizacji idei edukacji włączającej. Średnie wyniki dla wszystkich trzech skal sugerują, że nauczyciele i nauczycielki mają wysokie poczucie samoskuteczności w kontekście edukacji włączającej, przy czym nieco wyższe wartości obserwuje się w zakresie współpracy z innymi oraz nauczania włączającego, a nieco niższe – w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami uczniów i uczennic.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści – uczestnicy i uczestniczki projektu – ocenili swoją skuteczność wyżej niż grupa kontrolna w obszarze współpracy. W obszarach nauczania oraz radzenia sobie z zachowaniami różnice były niewielkie i nieistotne statystycznie, co sugeruje, że obie grupy cechuje podobny – i ogólnie wysoki – poziom tych wymiarów własnej skuteczności.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna

Analiza porównawcza wykazała brak istotnych różnic między grupą projektową a grupą kontrolną w większości wymiarów, takich jak skuteczność

w nauczaniu włączającym, zachowania oraz wynik ogólny. W porównaniach z zastosowaniem skróconej wersji skali jedynie wymiar postrzeganej skuteczności we współpracy silniej charakteryzował grupę projektową niż grupę kontrolną (d Cohena = 0,32). Pozostałe różnice były mało znaczące, co wskazuje, że ogólne poczucie samoskuteczności nauczycieli i nauczycielek było na zbliżonym poziomie w obu grupach.

W przypadku nauczycieli i nauczycielek przedmiotów w zakresie poczucia samoskuteczności w edukacji włączającej nie występują różnice pomiędzy badanymi ze szkół uczestniczących w projekcie i ze szkół nieuczestniczących w projekcie.

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna – analiza szczegółowa

Analiza rezultatów uzyskanych w TEIP wśród nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ze szkół uczestniczących w projekcie oraz z grupy kontrolnej prowadzi do wniosku, że różnice były minimalne i na ogół nieistotne statystycznie. W wymiarach skuteczności w nauczaniu włączającym oraz w zachowaniach w edukacji włączającej wyniki nie różniły się między grupami, natomiast w wymiarze współpracy wyniki były bliskie istotności, co sugeruje niewielką przewagę nauczycieli i nauczycielek ze szkół uczestniczących w projekcie, choć różnica ta była bardzo niewielka. Wynik ogólny nie różnił się między grupami.

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)

Porównania wykazały minimalne różnice między nauczycielami specjalistami i nauczycielkami specjalistkami a nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów

ze szkół objętych projektem. W zakresie postrzeganej skuteczności w nauczaniu włączającym nauczyciele i nauczycielki przedmiotów uzyskali wprawdzie nieznacznie wyższe wyniki ($M = 3,65$) w porównaniu do nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek ($M = 3,57$), różnica ta jednak nie była istotna statystycznie ($p > 0,05$). W obszarze współpracy nieco lepsze wyniki uzyskali nauczyciele i nauczycielki specjaliści ($M = 3,82$) w porównaniu do nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ($M = 3,75$), przy czym tym razem różnica ta była marginalnie istotna ($p < 0,10$), wskazująca na pewną tendencję. W zakresie zarządzania zachowaniami w edukacji włączającej nauczyciele i nauczycielki przedmiotów osiągnęli niemal identyczny rezultat ($M = 3,58$) jak specjaliści i specjalistki ($M = 3,54$). Również wynik ogólny nie różnił się istotnie między grupami (dla specjalistów i specjalistek $M = 3,72$; dla nauczycieli przedmiotów $M = 3,70$; $p > 0,05$).

6.6. Kreatywność nauczycieli i nauczycielek w edukacji włączającej

Kreatywność jest właściwością, która pozwala nauczycielom i nauczycielkom wyjść poza schemat i zaproponować własne, innowacyjne rozwiązania w odpowiedzi na potrzeby uczniów i uczennic. W kontekście edukacji włączającej jest to charakterystyka kluczowa, ponieważ umożliwia dostosowanie metod nauczania do różnorodnych stylów uczenia się oraz wyzwań związanych z inkluzywnością (Beghetto i Kaufman, 2014).

Oszacowania poziomu kreatywności nauczycieli i nauczycielek dokonano za pomocą autorskiego testu *Kreatywność Nauczyciela w Edukacji Włączającej* (KNEW). Ma on szczególny charakter, obejmuje bowiem dwa ważne wymiary: związany z radzeniem sobie z problemami oraz mierzący postrzeganie własnych kompetencji w zakresie kreatywności. Trzonem KNEW są cztery otwarte problemy, silnie osadzone w realiach codziennej pracy nauczycielskiej oraz odnoszące się do wyzwań, na jakie napotykają uczniowie i uczennice z różnorodnymi potrzebami, w tym uczniowie i uczennice z doświadczeniem

migracji. Zadaniem nauczycieli i nauczycielek jest wygenerowanie oryginalnych, a przy tym sensownych (a więc ogółem twórczych) rozwiązań w odpowiedzi na te problemy. Dodatkowo w samoopisowej części KNEW osoby badane proszone są o ustosunkowanie się do kilkunastu stwierdzeń mierzących ich poziom własnej skuteczności w zakresie kreatywności oraz to, jak ważne jest dla nich bycie kreatywnym nauczycielem i nauczycielką.

Test KNEW został poddany badaniom pilotażowym w grupie 912 nauczycieli i nauczycielek. W ostatecznej wersji zadaniem nauczyciela i nauczycielki jest wygenerowanie co najmniej trzech możliwych rozwiązań – zarówno oryginalnych, jak i skutecznych – do dwóch problemów losowo dobieranych z puli czterech problemów KNEW. Dwa pozostałe problemy, które w preteście nie są prezentowane nauczycielom i nauczycielkom, będą im stawiane w pomiarze posttestowym. Pierwszy z problemów dotyczy sytuacji wolniejszego tempa pracy i trudności z podążaniem za dynamiką zadań na lekcji wśród uczniów i uczennic z niepełnosprawnością, drugi – nietypowych reakcji ucznia i uczennicy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, trzeci odnosi się do zadań postrzeganych przez uczniów i uczennice jako trudne, natomiast czwarty – do sytuacji bariery językowej wśród uczniów i uczennic z doświadczeniem migracji. Osoby badane mają maksymalnie 5 minut na podanie rozwiązań w odpowiedzi na każdy problem.

W części samoopisowej badani nauczyciele i nauczycielki odnoszą się do 12 stwierdzeń dotyczących ich przekonań na temat własnej kreatywności w pracy zawodowej. Przykładowe stwierdzenia: „Wiem, że jestem w stanie skutecznie rozwiązywać nawet skomplikowane problemy”; „Myślę o sobie jako o kreatywnym nauczycielu / kreatywnej nauczycielce”; „Pomysłowość jest cechą, która jest dla mnie istotna”. Współczynnik rzetelności *alfa* Cronbacha dla skali wyniósł 0,90.

Do automatycznej oceny odpowiedzi uzyskanych w KNEW został stworzony algorytm wytrenowany w oparciu o wielkie modele językowe (*language large models*, LLM), którego efektywność – rozumiana jako zgodność z sędziami kompetentnymi – została zwalidowana w badaniu pilotażowym (zob. załącznik 1). Taki sposób oceny podyktowany jest m.in. względami ekonomicznymi – ocena rozwiązań wytworzonych przez tak liczną próbę nauczycieli i nauczycielek byłaby niezwykle czasowo- i kosztochłonna, gdyby zdecydowano się na przeprowadzenie jej tradycyjną techniką oceny konsensualnej. Dlatego też rozwiązania generowane przez nauczycieli i nauczycielki w etapie pilotażowym zostały ocenione przez 5 sędziów i sędzin kompetentnych, którzy postępując się skalą 5-stopniową (gdzie 1 oznacza rozwiązanie „zupełnie nieoryginalne i bezsensowne”, a 5 – rozwiązanie „bardzo oryginalne i sensowne”), ocenili poziom twórczości poszczególnych pomysłów. Oceny sędziów i sędzin były bardzo spójne (rzetelne), dlatego zostały uśrednione, a następnie wykorzystane w procesie szkolenia sztucznej inteligencji. Modelem LLM trenowanym do oceny odpowiedzi w teście KNEW był *Generative Pre-trained Transformer 2* (GPT-2). Wstępne analizy wskazują, że dzięki procedurom trenowania dużego modelu językowego GPT-2 możliwe było uzyskanie automatycznych ocen poziomu twórczości rozwiązań w bardzo dużym stopniu pokrywających się z ocenami sędziów i sędzin kompetentnych.

W tabeli 6 zaprezentowano statystyki opisowe poziomu twórczości rozwiązań wygenerowanych przez nauczycieli i nauczycielki z różnych grup. Wyniki są średnią ocen algorytmu sztucznej inteligencji ze wszystkich pomysłów wymyślonych przez nauczycieli i nauczycielki. Teoretyczny zakres możliwych do uzyskania rezultatów zawierał się w przedziale od 1 (maksymalnie nietwórczy pomysł) do 5 (maksymalnie twórczy pomysł).

Tabela 6. Statystyki opisowe dla kreatywności badanych nauczycieli i nauczycielek

Kategoria	Min	Max	M	SD
Oryginalność pomysłów				
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	2,06	3,64	2,63	0,24
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)	1,92	3,29	2,55	0,23
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	2,14	3,41	2,62	0,22
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa kontrolna)	1,69	3,61	2,55	0,23
Postrzeganie siebie jako kreatywnego nauczyciela i nauczycielki				
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa projektowa)	1,18	5,00	3,88	0,59
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)	1,45	5,00	3,84	0,57
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści (grupa kontrolna)	1,91	5,00	3,98	0,54
Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa kontrolna)	1,09	5,00	3,88	0,63

W zakresie poziomu oryginalności rozwiązań proponowanych przez nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki do przedstawionych problemów edukacyjnych nie wystąpiły różnice między grupą specjalistów i specjalistek ze szkół projektowych a specjalistami i specjalistkami ze szkół niebiorących udziału w projekcie. W obu przypadkach rezultaty były niemal identyczne (2,63 versus 2,62) i wskazały na dość niski poziom oryginalności podawanych pomysłów. Różnic między nauczycielami specjalistami i nauczycielkami specjalistkami uczestniczącymi w projekcie oraz pochodzącymi ze szkół kontrolnych nie odnotowano także w przypadku porównania postrzeganych możliwości twórczych. Tym razem w obu przypadkach uzyskane rezultaty były bardzo wysokie (średnie niemal 4 na skalach 1–5).

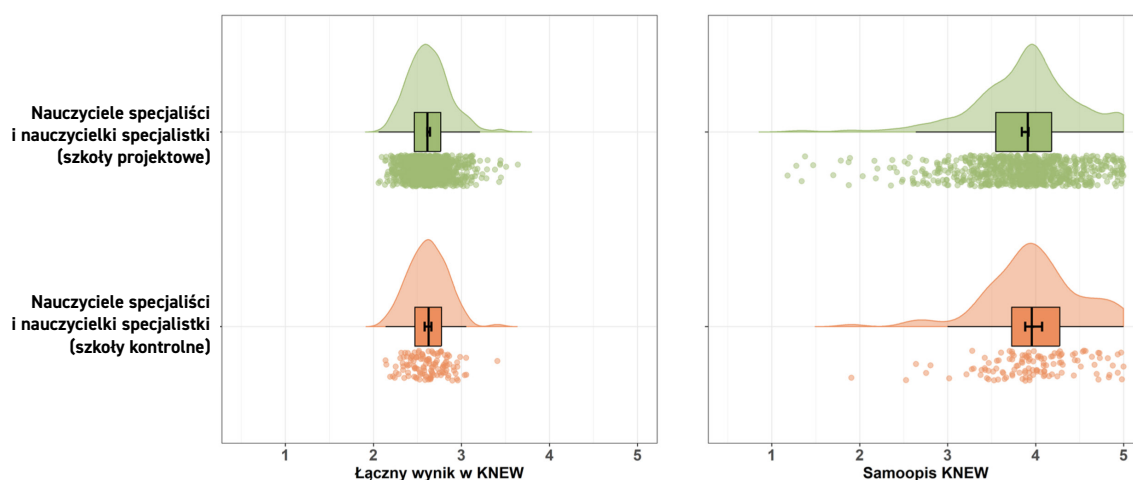
Nauczyciele i nauczycielki specjaliści: grupa projektowa versus grupa kontrolna

Poziom oryginalności rozwiązań w KNEW i percepcja siebie jako kreatywnego nauczyciela i nauczycielki

Zarówno średnie, jak i wariancje w obu porównywanych grupach nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek nie różniły się od siebie. W przypadku wariancji test Levene'a pokazał bardzo zbliżone rozkłady oryginalności pomysłów, natomiast porównanie średnich wyników testem *t* Studenta dla prób niezależnych nie wykazało różnic między grupami ($p = 0,386$). Rzeczywiście wyniki w obu grupach okazały się niemal identyczne (zob. rysunek 3, lewy panel), przy prawie zerowej różnicy ($d = 0,03$).

Również w przypadku części samoopisowej – postrzegania siebie jako kreatywnego nauczyciela/nauczycielki – wariancje i rozkład wyników w obu grupach były do siebie zbliżone ($p = 0,457$), a porównanie średnich z wykorzystaniem testu *t* nie wykazało istotnych różnic między grupami ($p = 0,957$, $d = -0,17$; zob. rysunek 3, prawy panel).

Rysunek 3. Rozkład wyników uzyskanych przez nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki z grupy eksperymentalnej oraz z grupy kontrolnej w wykonaniowej (lewy panel) i samoopisowej części KNEW (prawy panel)



Zaprezentowane do tej pory porównania pokazują, że specjaliści i specjalistki z grupy eksperymentalnej oraz kontrolnej nie różnili się ani w zakresie poczucia własnej kreatywności, ani w zakresie poziomu oryginalności rozwiązań generowanych w odpowiedzi na stawiane przed nimi problemy.

Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów: grupa projektowa versus grupa kontrolna

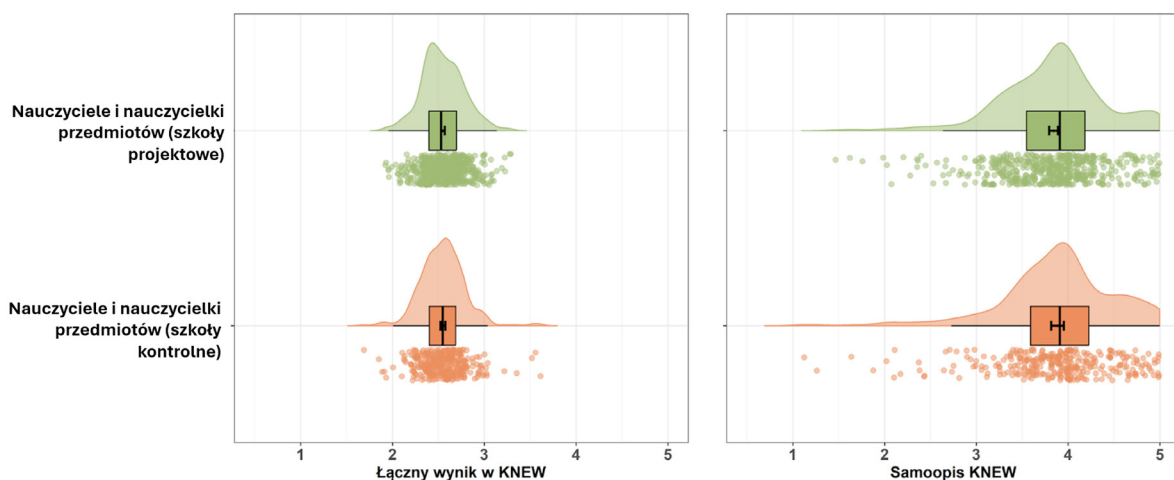
Poziom oryginalności rozwiązań w KNEW i percepcja siebie jako kreatywnego nauczyciela i nauczycielki w grupach projektowej oraz kontrolnej

Porównanie rezultatów uzyskanych przez nauczycieli i nauczycielki przedmiotów pokazało podobne rozkłady wśród nauczycieli i nauczycielek ze szkół uczestniczących w projekcie oraz z grupy kontrolnej – wariacje się nie różniły ($p = 0,699$). Również porównanie średnich rezultatów pokazało, że poziom oryginalności propozycji nauczycieli i nauczycielek przedmiotów był taki sam w obu grupach – średnia była identyczna i wynosiła 2,55 (na skali 1–5),

wskazując na dość niską oryginalność pomysłów nauczycieli i nauczycielek przedmiotów (zob. rysunek 4, lewy panel).

Różnic między grupami nie odnotowano także w przypadku percepcji własnych możliwości jako kreatywnych nauczycieli i nauczycielek. Poziom postrzeganej kreatywności w obu grupach był bardzo wysoki, zwłaszcza biorąc pod uwagę relatywnie niski poziom oryginalności rozwiązań, gdyż wynosił 3,84 (na skali 1–5) wśród nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ze szkół projektowych oraz 3,88 wśród nauczycieli i nauczycielek ze szkół nieobjętych projektem (zob. rysunek 4, prawy panel).

Rysunek 4. Rozkład wyników uzyskanych przez nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki z grupy eksperymentalnej oraz z grupy kontrolnej w wykonaniowej (lewy panel) i samoopisowej części KNEW (prawy panel)



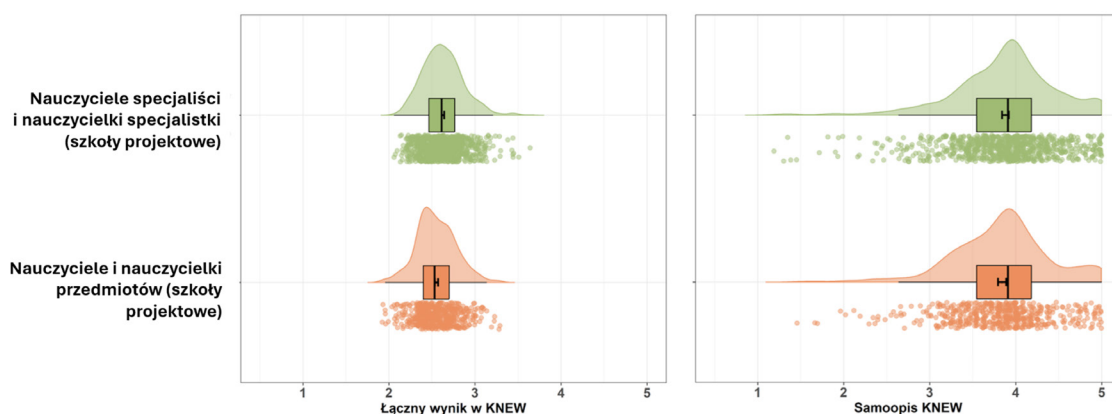
Konkludując, nauczyciele i nauczycielki przedmiotów z obu grup (kontrolnej oraz ze szkół, w których realizowano projekt) nie różnili się między sobą poziomem faktycznej i postrzeganej kreatywności.

Nauczyciele i nauczycielki specjalści (grupa projektowa) versus nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)

Porównanie nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ze szkół uczestniczących w projekcie pokazało zbliżone zróżnicowanie oryginalności generowanych rozwiązań (nieistotne różnice w wariancji rezultatów). Z kolei porównanie średniej oryginalności między grupami wykazało istotnie wyższy poziom oryginalności pomysłów nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek ($M = 2,63$, $SD = 0,24$) niż nauczycieli i nauczycielek przedmiotów ($M = 2,55$, $SD = 0,23$). Wysokość tej różnicy była niewielka ($d = 0,33$), warto jednak odnotować, że specjaliści i specjalistki – zapewne z powodu swojej wiedzy – byli w stanie proponować rozwiązania problemów o wyższej jakości.

Nie wykazano natomiast różnic w zakresie postrzeganej kreatywności – zarówno wariancję, jak i średnie wśród nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów były na identycznym poziomie ($p > 0,05$; zob. rysunek 5).

Rysunek 5. Rozkład wyników uzyskanych przez nauczycieli specjalistów i nauczycielki specjalistki z grupy eksperymentalnej oraz z grupy kontrolnej w wykonaniowej (lewy panel) i samoopisowej części KNEW (prawy panel)



Wnioski i rekomendacje

Opis zasobów kompetencyjnych nauczycieli specjalistów na początku realizacji projektu

♦ Wysoka identyfikacja zawodowa

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści wykazują wysoki poziom identyfikacji z wykonywanym zawodem, co sprzyja zaangażowaniu i satysfakcji z pracy oraz stanowi fundament dla skutecznej realizacji edukacji włączającej.

♦ Optymistyczne podejście do wdrażania edukacji włączającej

Nauczyciele i nauczycielki postrzegają możliwości wdrażania edukacji włączającej jako umiarkowanie realistyczne na poziomie systemowym, bardziej realistyczne na poziomie szkolnym, a najbardziej – w odniesieniu do wpływu własnych działań.

♦ Pozytywne postawy wobec edukacji włączającej

Postawy nauczycieli i nauczycielek wobec edukacji włączającej są przeważnie pozytywne, szczególnie wśród specjalistów i specjalistek uczestniczących w projekcie, co sprzyja realizacji idei włączania w praktyce edukacyjnej.

♦ Wysoki poziom wiedzy i umiejętności

Nauczyciele i nauczycielki, niezależnie od grupy, prezentują wysoki poziom wiedzy teoretycznej oraz praktycznych umiejętności niezbędnych do pracy w zróżnicowanym środowisku edukacyjnym.

♦ Umiarkowanie wysokie poczucie sprawczości

Poczucie sprawczości nauczycieli i nauczycielek wskazuje na ich przekonanie o zdolności do inicjowania i realizowania działań włączających, choć wartość ta pozostawia pewne miejsce na dalsze wzmocnienie w tym obszarze.

◆ **Wysokie poczucie skuteczności w edukacji włączającej**

Nauczyciele i nauczycielki mają wysokie przekonanie o swojej skuteczności w nauczaniu włączającym, radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami uczniów i uczennic oraz budowaniu współpracy z innymi, co jest kluczowe dla sukcesu edukacji włączającej.

◆ **Współpraca jako kluczowy obszar skuteczności**

Najwyższe wyniki nauczyciele i nauczycielki osiągają w zakresie współpracy z rodzicami, nauczycielami i nauczycielkami oraz innymi członkami i członkiniami społeczności szkolnej, co odgrywa istotną rolę w budowaniu środowiska włączającego.

Czynniki wspierające skuteczną edukację włączającą



♦ Różnice międzygrupowe

Nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy projektowej charakteryzują się wyższą wiedzą z obszarów tematycznych dotyczących udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz strategii włączających w grupach zróżnicowanych. Ponadto bardziej optymistycznie postrzegają możliwości realizacji założeń edukacji włączającej w perspektywach: systemowej, szkolnej oraz indywidualnej. Nauczyciele i nauczycielki specjaliści, którzy zaaplikowali do projektu, prezentują także wyższe poczucie sprawczości oraz postawy względem edukacji włączającej niż nauczyciele i nauczycielki specjaliści z grupy kontrolnej. Te różnice, widoczne już na etapie wstępnym, można wytłumaczyć wyższą motywacją i zaangażowaniem osób, które wzięły udział w projekcie. Sam fakt podjęcia decyzji o włączeniu się w działania projektowe można interpretować jako wyraz zainteresowania inicjatywami poświęconymi wspieraniu edukacji włączającej oraz wyższej świadomości o potrzebie wdrażania rozwiązań dydaktycznych, wychowawczych i edukacyjno-specjalistycznych do praktyki szkolnej.

Tabela 7. Różnice między grupami nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz nauczycieli i nauczycielek przedmiotów w relacji grupa projektowa – grupa kontrolna

Kategoria	Nauczyciele i nauczycielki specjalści	Nauczyciele i nauczycielki przedmiotów
Identyfikacja z wykonywanym zawodem	Brak różnic	Brak pomiaru
Przekonania na temat możliwości wdrożenia rozwiązań z zakresu edukacji włączającej	P ↑; K ↓	Brak różnic
Wiedza z zakresu edukacji włączającej	P ↑; K ↓	Brak pomiaru
Zasoby w obszarze edukacji włączającej	P ↑; K ↓	P ↑; K ↓
Poczucie skuteczności w edukacji włączającej	P (współpraca) ↑; K (współpraca) ↓	Brak różnic
Kreatywność	Brak różnic	P ↑; K ↓

Objaśnienie: P – grupa projektowa; K – grupa kontrolna; ↑ – wyższe nasilenie zmiennej; ↓ – niższe nasilenie zmiennej.

Oczekiwanym wynikiem są także różnice między nauczycielami specjalistami i nauczycielkami specjalistkami a nauczycielami i nauczycielkami przedmiotów w zakresie postaw czy poczucia sprawczości w kontekście edukacji włączającej. Rola i zadania nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek koncentrują się na: sytuacjach związanych z wykrywaniem trudności edukacyjnych i rozwojowych, udzielaniu wsparcia oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi i uczennicy, a także na wspieraniu nauczycieli i nauczycielek przedmiotów w zakresie doboru najbardziej skutecznych metod podczas bieżącej pracy lekcyjnej z grupą, w której zróżnicowane potrzeby edukacyjne generują wyzwania dydaktyczne lub wychowawcze.

Tabela 8. Różnice między grupami nauczycieli i nauczycielek projektowych w relacji nauczyciele i nauczycielki specjaliści – nauczyciele i nauczycielki przedmiotów

Kategoria	Nauczyciele i nauczycielki specjaliści – nauczyciele i nauczycielki przedmiotów (grupa projektowa)
Identyfikacja z wykonywanym zawodem	Brak pomiaru (P)
Przekonania na temat możliwości wdrożenia rozwiązań z zakresu edukacji włączającej	Brak różnic
Wiedza z zakresu edukacji włączającej	Brak pomiaru (P)
Zasoby w obszarze edukacji włączającej	NS↑; NP↓
Poczucie skuteczności w edukacji włączającej	Brak różnic
Kreatywność	Brak różnic

Objaśnienie: NS – nauczyciele i nauczycielki specjaliści ; NP – nauczyciele i nauczycielki przedmiotów.

Oddziaływanie zaplanowane w projekcie na grupę nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek oraz wtórnie na grupę nauczycieli i nauczycielek przedmiotów powinno pogłębić różnice międzygrupowe w relacji grupa projektowa – grupa kontrolna, ale również zmniejszyć różnice w relacji grupa nauczycieli specjalistów i nauczycielek specjalistek – grupa nauczycieli i nauczycielek przedmiotów zatrudnionych w szkołach projektowych.

Ograniczenia badania

Podczas przeprowadzania badania zaobserwowano niższą liczbę odpowiedzi w grupie kontrolnej. Mniejsza liczba nauczycieli i nauczycielek, którzy wzięli udział w badaniu, może wpływać na precyzję wyników oraz zwiększać niepewność oszacowań. Z tego względu wyniki uzyskane z tej grupy mogą być

mniej reprezentatywne i wymagają ostrożnej interpretacji. Możliwe przyczyny niskiej responsywności w grupie kontrolnej mogą obejmować: brak motywacji do udziału w niezależnym badaniu, niedobór czasu, problemy organizacyjne.

Bibliografia

- ◆ Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- ◆ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- ◆ Bauer, T. N., Erdogan, B. (2016). *The Oxford handbook of leader-member exchange*. Oxford University Press.
- ◆ Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. W: R. A. Beghetto, J. C. Kaufman (red.), *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (s. 3–22). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139128915>
- ◆ Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., de Jesus, T., Ramalho, S. (2024). School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: Trainers' perspectives of opportunities, challenges, and improvements. *School Psychology International*, 45(6), 593–615.
<https://doi.org/10.1177/01430343241236487>
- ◆ King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- ◆ Mu, G. M., Wang, Y., Wang, Z., Feng, Y., Deng, M., Liang, S. (2015). An enquiry into the professional competence of inclusive education teachers

in Beijing: Attitudes, knowledge, skills, and agency. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 571–589.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077934>

- ◆ Narkun, Z., Smogorzewska, J. (2019). Studying self-efficacy among teachers in Poland is important: Polish adaptation of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale. *Exceptionality Education International*, 29(2), 110–126. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i2.9405>
- ◆ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, t.j. Dz.U. 2020, poz. 1280, z późn. zm.
- ◆ Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- ◆ Thurlings, M., den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: A realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13–50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>
- ◆ Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- ◆ Webb, A. F., Michalopoulou, L. E. (2021). School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1642–1654. <https://doi.org/10.1002/pits.22521>
- ◆ Yada, A., Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222–229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Załączniki

Załącznik 1. Zielińska, A. (2023). Raport podsumowujący wyniki badań pilotażowych realizowane w ramach programu „Accessible School for All – Szkoła dostępna dla wszystkich”. Instytut Badań Edukacyjnych.

Załącznik 2. Zielińska, A. (2023). Prezentacja modułu sztucznej inteligencji do oceny odpowiedzi w Teście Kreatywności Nauczyciela Edukacji Włączającej. Instytut Badań Edukacyjnych.

